

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

ALINE CELESTINA SILVEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS INTERFACES ENTRE
GESTÃO, FORMAÇÃO E GERENCIAMENTO DO SISTEMA MINEIRO DE
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SIMADE**

JUIZ DE FORA

2018

ALINE CELESTINA SILVEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS INTERFACES ENTRE
GESTÃO, FORMAÇÃO E GERENCIAMENTO DO SISTEMA MINEIRO DE
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SIMADE**

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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

JUIZ DE FORA

2018

ALINE CELESTINA SILVEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS INTERFACES ENTRE
GESTÃO, FORMAÇÃO E GERENCIAMENTO DO SISTEMA MINEIRO DE
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SIMADE**

Aprovada em: 13 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Katiuscia Cristina Antunes Vargas

Membro da banca:
Prof^a. Dr^a. Carolina Alves Magaldi

Membro da banca:
Prof^a. Dr^a. Annie Gomes Redig

Dedico este trabalho ao meu filho Davi Leone, gerado durante o mestrado, página mais linda que Deus escreveu na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida. Agradeço por mais uma vitória, pelo aprendizado e amadurecimento conquistado. Gratidão.

Aos meus familiares, pela força e incentivo, especialmente, à minha mãe, Idalice, que sempre acreditou no meu potencial. Serei eternamente grata.

Ao meu esposo, Diogo, que vivenciando todos esses dias de luta, aprendeu o difícil paradoxo das minhas ausências mesmo estando presente. Obrigada por cuidar de Davi por nós.

À Prof.^a Dr.^a Katiuscia Cristina Vargas Antunes, minha orientadora, pela confiança depositada e pela assertividade com que conduziu cada etapa deste trabalho. Sua experiência e seus ensinamentos foram fundamentais na produção desta dissertação.

Aos Professores Doutores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pelas sugestões valiosas que agregaram mais qualidade à esta pesquisa.

À competente Amanda Sangy Quiossa, pelo acompanhamento constante e cuidadoso da escrita desse trabalho. Agradeço imensamente cada orientação e cada palavra de incentivo.

A todos os professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Educação Pública e aos profissionais do CAED, pela dedicação e profissionalismo ao longo do curso.

Aos colegas do Mestrado da turma 2016, pela troca de experiências e amizades construídas ao longo desta caminhada, especialmente, aos companheiros Ana, Cleiton, Dayane e Léa, pela parceria de sempre nas batalhas das longas viagens à cada período presencial.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por incentivar o crescimento profissional dos servidores por meio deste mestrado. Iniciativa louvável sem a qual não seria possível chegar até aqui.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discute o fluxo de informações relativas à inclusão de alunos com deficiências, TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a partir do SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar, além de analisar o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com os atendimentos educacionais especializados no contexto desta pesquisa. A inadequação do SIMADE, enquanto ferramenta de monitoramento das demandas da inclusão, a maneira como as informações são ineridas neste sistema e as questões de formação e gestão das pessoas que lidam com o AEE – Atendimento Educacional Especializado, têm se constituído importantes obstáculos ao trabalho do SAI – Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. Acredita-se que a identificação e a análise das situações problema que envolve este caso desencadeiam a proposição de ações efetivas que poderão propiciar a redução dos obstáculos à operacionalização do SIMADE e a melhoria da gestão e formação dos profissionais envolvidos com o AEE. Esta pesquisa pode contribuir, portanto, com o aumento da qualidade dos serviços prestados pelo SAI e, conseqüentemente, com a melhoria do processo de inclusão na SRE de Janaúba e no estado de Minas Gerais. Este trabalho se constitui em um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Realizou-se uma pesquisa documental no SIMADE e em arquivos do SAI, e, também, uma pesquisa de campo nas quinze escolas estaduais de Janaúba, município sede da SRE, por meio da aplicação de um questionário na suíte de aplicativos “Google Docs.”, respondido pelos profissionais das escolas. Entre os principais referenciais que nortearam a construção deste trabalho destaco Mantoan (2003), Pletsch (2014), Glat (2004), Antunes (2012) e Marques (2016). Como proposta de intervenção, se almejou contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados na SRE de Janaúba, sobretudo, no que se refere aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, usuários do AEE.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação; Gestão.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case to be studied will discuss the flow of information regarding inclusion of students with disabilities, TGD and high abilities / giftedness from the SIMADE - Mineiro System of School Administration and the process of training and management of the professionals that deal with specialized educational services in the context of this research. The inadequacy of SIMADE, an important tool for monitoring the demands of inclusion, as well as the way in which information is embedded in this system, together with the training and management issues of the people dealing with AEE - Specialized Educational Service, have created important obstacles to the work of the SAI - Support Service to the Inclusion of the Regional Superintendence of Teaching of Janaúba. It is believed that the identification and analysis of the problem situations that involve this case will trigger the proposition of effective actions that will opportunize the reduction of the obstacles to the operationalization of SIMADE and the improvement of the management and training of the professionals involved with the ESA. This research will contribute to the increase of the quality of the services provided by the IAS and, consequently, to the inclusion in the SRE of Janaúba and the state of Minas Gerais. This work constitutes a case study, with a qualitative approach. It is intended to perform a documentary research in SIMADE and in SAI files, as well as a field research in twelve state schools of Janaúba, SRE's municipality, through the application of a questionnaire in the suite of applications "Google Docs.", to be answered by school professionals.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Formation; Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma dos setores envolvidos com a Inclusão no Estado de Minas Gerais.....	31
Figura 2	Da exclusão à inclusão, a evolução da presença da pessoa com deficiência na sociedade.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação em Classes Comuns.....	48
Gráfico 2	Formação dos agentes educacionais consultados neste estudo.....	60
Gráfico 3	Tempo médio de atuação na Educação Básica dos profissionais que participaram desta pesquisa.....	61
Gráfico 4	O que os agentes educacionais pensam sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD.....	62
Gráfico 5	De acordo com a legislação atual, quais alunos têm direito ao AEE?.....	64
Gráfico 6	Você considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado?.....	67
Gráfico 7	Como os agentes educacionais se sentem para atender aos alunos com deficiência ou TGD (nota em escala linear, onde 1 = pouco preparado e 10 = muito preparado).....	73
Gráfico 8	Você se sente preparado para orientar professores que atendem a alunos com deficiência ou TGD?	74
Gráfico 9	Questionamento aos Professores de Classes Comuns: “Você se sente capacitado para realizar as adaptações necessárias em suas aulas e materiais de forma a atender aos alunos com deficiência(s) ou TGD em suas necessidades educacionais?”	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Meta 4 PNE/2014-2024: algumas das estratégias previstas.....	44
Quadro 2	Do público alvo deste estudo.....	58
Quadro 3	Resultado condensado da pesquisa e suas respectivas propostas.....	
Quadro 4	Projeto “Semana da inclusão escolar”	80
Quadro 5	Formação SIMADE AEE.....	84
Quadro 6	Projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE”	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, em classes especiais e em escolas exclusivas no município de Janaúba.....	47
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAS - Centro de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez
CAP - Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
CEB - Câmara da Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DESP - Diretoria de Educação Especial
DIRE - Diretoria Educacional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PIP - Programa de Intervenção Pedagógica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SAI - Serviço de Apoio à Inclusão
SD - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE - Superintendência Regional de Ensino
TGDs - Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	21
1.1 Marcos Históricos e Normativos da Educação Inclusiva.....	22
1.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar em Minas Gerais.....	30
1.3 Desafios do SAI.....	35
1.4 SIMADE, ferramenta de inclusão?.....	38
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS.....	41
2.1 Percurso Metodológico.....	41
2.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar.....	42
2.2.1 Plano Nacional de Educação 2014-2024: um olhar sobre a Meta ..	44
2.2.2 Formação de Professores para Atuar na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	50
2.3 Análise do Processo de Inclusão Escolar na Perspectiva dos Agentes Educacionais da Rede Estadual do Município de Janaúba.....	58
2.3.1 Perfil dos Agentes Educacionais das Escolas Estaduais do Município de Janaúba.....	60
2.3.2 A Inclusão Escolar e o Público-alvo da Educação Especial: o que os participantes deste estudo sabem e como se sentem participando do processo de inclusão.....	62
2.3.3 O SIMADE pelo Olhar daqueles que Lidam com o Sistema.....	66
2.3.4 O SAI na Visão dos Agentes Educacionais.....	71
2.3.5 Formação dos Profissionais da Educação no Contexto da Escola Inclusiva.....	73
3 PLANO DE AÇÃO: PROPOSTAS PARA A MELHORIA DO PROCESO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TGD EM CLASSES COMUNS.....	79
3.1 Projeto “Semana da Inclusão Escolar”	80
3.2 Formação SIMADE AEE	83

3.3 Ampliando a visibilidade do SAI.....	85
3.4 Projeto “Encontros de Formação Continuada sobre AEE”.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A Questionário enviado para Diretores e vice-diretores.....	95
APÊNDICE B Questionário enviado para EEB e profissionais de AEE..	98
APÊNDICE C Questionário enviado para ATBs e secretários escolares.....	100
APÊNDICE D Questionário enviado para professores de classes comuns.....	102
APÊNDICE E Questionário enviado para Analista integrante do SAI....	105

INTRODUÇÃO

O primeiro contato que tive¹ com o tema da inclusão foi ainda na minha infância, através da minha irmã que tem déficit de aprendizagem e dificuldades com a dicção devido a sequelas decorrentes de problemas durante o seu nascimento. Sendo a mesma seis anos mais velha que eu, a primeira lembrança que tenho é das suas dificuldades na escola, do *bullying* (que ainda não tinha este nome) sofrido por ela, praticado pelos alunos e até por profissionais da escola e do esforço da minha mãe em agradar as professoras para que tratassem um pouco melhor a minha irmã. Tudo porque minha irmã tinha um ritmo de aprendizagem lento, se comparado aos outros alunos, e acabou crescendo (em estatura) nas turminhas dos anos iniciais. Depois de sucessivas reprovações, e episódios de abandono e recomeço, ela concluiu o Ensino Médio, com traumas indeléveis e vinte anos mais tarde que a maioria das pessoas.

Já no ano de 2006, iniciei minha vida profissional na educação como Analista Educacional na SRE - Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, regional composta por dezessete municípios, localizada no extremo norte de Minas Gerais, sendo Janaúba seu município sede. Ao longo de doze anos de trabalho, atuando quase sempre na equipe pedagógica, pude perceber algumas das dificuldades encontradas pelas profissionais que trabalhavam com a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas estaduais desta circunscrição. Apesar da inexistência de compartilhamento das ações dentro da equipe pedagógica, foi possível notar a grande resistência no início do processo de inclusão nas escolas regulares, seja pelos pais dos alunos ditos normais, seja pelos pais dos alunos com deficiência e, principalmente, pelos profissionais que deveriam receber estes alunos em suas turmas.

Entre os anos de 2014 e 2015, interrompi minha atuação na educação ao ser requisitada pelo TRE - Tribunal Regional Eleitoral para prestar serviço no Cartório Eleitoral. Vendo em tal requisição uma oportunidade para realizar o estágio do curso

¹ Mescla-se neste texto o uso da primeira pessoa do plural e o uso da primeira pessoa do singular. Isso se justifica, pois a pesquisadora é também agente da pesquisa e, sendo assim, sua prática profissional é ao mesmo tempo campo de investigação e lugar de fala da pesquisadora, não sendo possível desvincular os dois cenários. Ressalta-se, contudo, que foram tomadas as providências metodológicas para o distanciamento do pesquisador, mas no corpo do texto essas marcas de aproximação mostram-se mais evidentes.

de Direito que cursava à época, aceitei o convite, já que a SRE não consentiu que eu me ausentasse do local de trabalho para estagiar, ainda que eu cumprisse toda a jornada de trabalho semanal. Nesse período, costumo dizer que saí da educação, mas a educação não saiu de mim, pois em dois dos momentos mais importantes do curso a área da educação se mesclou ao Direito: na escolha do tema para a monografia (O empoderamento do cidadão brasileiro como fator de transformação social através da disciplina de Direito na Educação Básica) e na prova dissertativa da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, cuja peça versou sobre o direito das pessoas com deficiências.

Ao retornar à SRE de Janaúba, no ano de 2016, fui convidada a trabalhar no SAI – Serviço de Apoio à Inclusão, quando, então, pude ver a inclusão a partir da visão institucional. Após nove anos de trabalho na SRE de Janaúba (de 2006 a 2014), percebi alguns avanços no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estaduais desta regional, tais como o aumento do número de matrícula de alunos com deficiência nas turmas regulares, uma maior aceitação destes alunos nas chamadas classes comuns, seja pelos profissionais da educação, seja pela comunidade escolar que começou a perceber a importância da inclusão não apenas para os alunos público alvo desta política, mas, também para o desenvolvimento global dos alunos ditos normais.

Nesse meu retorno, entretanto, evidenciaram-se muitos outros obstáculos a esse processo, desde a ausência de mobilização para uma acolhida efetiva dos alunos com deficiências pelas escolas, o que inclui adaptações estruturais e procedimentais necessárias, até as dificuldades na inserção da solicitação do atendimento educacional especializado junto à SRE e no desenvolvimento pedagógico deste atendimento.

No ano, 2016, iniciei o mestrado profissional o qual me levou a refletir sobre possíveis problemas em meu trabalho que pudessem ser objetos de pesquisa, tais como a divisão do trabalho na Diretoria Educacional, dificuldades de conciliação entre o trabalho de campo e as ações internas da equipe pedagógica. No entanto, nada me afetava tão diretamente e demandava uma solução tão urgente quanto a identificação de cada um dos entraves que se impõem aos profissionais que respondem pela inclusão no âmbito da referida regional.

Diante do exposto, a fim de descrever o contexto em que se desenvolveu este trabalho, é válido esclarecer que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG atua através das Superintendências Regionais de Ensino – SRE, sendo 47 superintendências em todo o Estado. As SRE têm por finalidade exercer, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

O SAI (Serviço de Apoio à Inclusão), objeto de pesquisa desta dissertação, está vinculado à DIVEP (Divisão de Equipe Pedagógica), um dos setores que compõe a DIRE (Diretoria Educacional da SRE de Janaúba). Assim, o SAI, que na SRE de Janaúba é composto por dois analistas, é corresponsável pelas ações da inclusão, em nível regional, bem como pelo monitoramento dos AEE (Atendimentos Educacionais Especializados) nas 93 escolas estaduais da circunscrição, distribuídas em dezessete municípios do norte de Minas Gerais.

O SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar), onde são inseridos os dados cadastrais de todos os alunos matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais, inclusive dos alunos com deficiências, em que também são inseridas as solicitações de AEE, é uma ferramenta de trabalho muito importante para o SAI. Entretanto, há duas situações que precisam ser melhoradas: a forma como as informações são apresentadas no SIMADE, visto que sua estrutura dificulta a execução do trabalho, e a qualidade das informações inseridas pelos usuários do referido sistema nas escolas, o que evidencia falhas na produção dos dados.

O caso de gestão estudado problematiza os obstáculos no fluxo de informação sobre os atendimentos educacionais especializados a partir do SIMADE, sistema que subsidia em nível regional e estadual o atendimento às demandas da inclusão, esta pesquisa aborda, ainda, aspectos da formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Assumiu-se como hipótese de pesquisa que a inadequação do SIMADE, aliada a dificuldades com a gestão e formação dos professores e dos profissionais que lidam com as informações registradas neste sistema, se constituem obstáculos ao trabalho do SAI – Serviço de Apoio à Inclusão. Acredita-se, ainda, que a solução dessas questões propiciará aos analistas das SREs maior disponibilidade de tempo

para atender outras necessidades da inclusão como o monitoramento das ações pedagógicas especializadas.

O estudo deste caso de gestão buscou oportunizar, por meio da elaboração e proposição do Plano de Ação, a execução de ações efetivas que propiciarão a redução dos obstáculos a uma melhor operacionalização do SIMADE, a sistematização do processo de formação e gestão dos profissionais que atuam com o AEE e com o referido sistema, aumentando, assim, a qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, melhorando o processo de inclusão na SRE de Janaúba e no estado de Minas Gerais.

Esta pesquisa identificou e analisou os obstáculos a uma atuação efetiva do SAI e propôs ações para solucionar ou amenizar os desafios constatados, buscou contribuir, desta forma, para a elevação da qualidade dos atendimentos educacionais especializados realizados na SRE de Janaúba.

Entre os principais referenciais que nortearam a construção deste trabalho, destaco Mantoan (2003) cuja obra “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” foi muito importante para compreender o porquê das resistências ao processo de inclusão nas escolas no qual, segundo a autora, os profissionais da educação se julgam incapazes para esta tarefa, os pais dos alunos ditos normais acreditam que os alunos com deficiência farão cair o rendimento dos demais. Pela minha experiência na SRE, percebo que também comungam deste pensamento muitos gestores escolares – e os pais dos alunos com deficiência que com uma característica típica de pais superprotetores temem pela forma como seus filhos serão tratados na escola regular diante de todo este cenário descrito.

Outros importantes referenciais no presente trabalho foram Pletsch (2014) cuja obra propicia a ampliação da visão acerca dos problemas relativos à formação docente, acrescentando inúmeros fatores, inclusive históricos a esta questão, Glat (2004) que contribuiu para a compreensão do processo de construção da estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências, Antunes (2012) que além de orientar este estudo apresentou, através de sua pesquisa, o AEE a partir da visão da própria pessoa com deficiência enriquecendo e dando mais sentido ao esforço empenhado neste trabalho. Por último, destaco os pensamentos de Vygotsky, organizados por Marques (2016) na obra “Da exclusão à inclusão”, cujas

críticas muito bem fundamentadas à educação tradicional evidenciaram o quanto a inclusão pode ser determinante para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Diante da urgência de se oferecer um atendimento de qualidade para este alunado que esteve por tanto tempo à margem não somente do processo de ensino aprendizagem, mas da sociedade de modo geral e baseando na minha experiência como analista do SAI; busquei levantar nesta pesquisa os principais obstáculos ao bom desenvolvimento deste serviço e enfatizar entre os quais aquele cujas possibilidades de soluções concretas fossem maior.

Para tanto, no capítulo 1, foi apresentado um breve histórico da inclusão no contexto educacional brasileiro, bem como os marcos históricos e normativos da Educação Inclusiva. Para compreender este contexto foram apresentados aspectos relevantes das Políticas Públicas de Inclusão Escolar em Minas Gerais. Finalizando o primeiro capítulo com uma reflexão sobre os principais desafios que a equipe do SAI enfrenta em seu dia-a-dia e acerca de como o SIMADE se constitui uma ferramenta de inclusão.

Após todas as ponderações a respeito destes desafios, ficou o seguinte questionamento: de que forma o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, a partir do SIMADE, bem como a gestão e formação dos profissionais que lidam com o AEE podem ser aprimorados?

Utilizei, no capítulo 2, como metodologia a pesquisa documental no SIMADE. Além disso, como pesquisa de campo, considerei as 15 escolas estaduais de Janaúba, município sede da SRE e como instrumento de investigação para compreender o ponto de vista dos sujeitos que trabalham nessas instituições, foi enviado um questionário na suíte de aplicativos “Google Docs.”, respondido por 275 profissionais das escolas que exercem as funções de Diretores, vice-diretores, EEB - Especialistas da Educação Básica, profissionais de AEE, ATB - Assistentes Técnicos de Educação Básica, Secretários Escolares, Professores (de classes comuns) e Analista do SAI. Considerei, para a fundamentação dos dados, o arcabouço teórico apresentado anteriormente.

Como proposta de intervenção, construímos um Plano de Ação Educacional - PAE a partir das apurações da pesquisa qualitativa e das questões detectadas em cada eixo de análise do segundo capítulo deste trabalho. O objetivo do PAE foi

proporcionar aos profissionais das escolas estaduais pertencentes à circunscrição da SRE de Janaúba, especialmente as do município de Janaúba, propostas que propiciem a melhoria da gestão e formação dos profissionais envolvidos com o AEE, a redução dos obstáculos à operacionalização do SIMADE no que tange ao processo de inclusão e buscou-se ainda o aumento da qualidade dos serviços prestados pelo SAI. Para tanto, utilizou-se a ferramenta de gestão 5W2H, porque resume em sete definições fundamentais o que foi almejado neste plano de ação, partindo de expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H, What (o que será feito?); Why (por que, qual a importância?); Who (quem será responsável?); Where (onde a ação ocorrerá?); When (Quando ela ocorrerá?); How (como será desenvolvida?); How Much (quanto custará?).

1 BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Glat (2004), pesquisadora em Educação Especial no Brasil, em sua obra “A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão” destaca que o atendimento às pessoas com deficiência era tradicionalmente realizado de natureza custodial e assistencialista de forma que estas pessoas eram vistas como seres inválidos e incapazes, que pouco poderiam contribuir para a sociedade, devendo ficar aos cuidados das famílias ou internados em instituições “protegidas”, segregados do resto da população. Na mesma direção Jannuzzi (2004) afirma que por um bom tempo no Brasil a educação para pessoas com deficiência restringia-se prioritariamente às ações de filantropia e assistencialismo por parte da sociedade, não era considerada como um direito social que as levassem à inserção escolar.

O historiador Lanna Júnior (2010) registra em sua obra “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” que durante o período colonial, eram usadas práticas isoladas de exclusão, as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões e que somente no século XIX tiveram início as primeiras ações no Brasil para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência. O autor ressalta que o contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência.

Miranda (2003) destaca que enquanto no panorama mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Enquanto que, na década de 1970, se observava nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração das pessoas com deficiência na sociedade, no Brasil acontecia a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973 (MIRANDA, 2003).

1.1 Marcos Históricos e Normativos da Educação Inclusiva

O marco inicial da educação especial no Brasil ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 essa instituição passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC. Em 1857, D. Pedro II também fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação deste instituto deve-se a Ernesto Huet que veio da França para o Brasil com os planos de criar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda, durante período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de pessoas com deficiência mental no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje denominado hospital Juliano Moreira (ROMERO; SOUZA, 2008). Neste momento as ações, antes omissivas ou excludentes, começaram a ser segregativas.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a se organizar em associações de pessoas preocupadas com a questão da deficiência. Na esfera governamental começa a se desenvolver algumas ações visando atender às peculiaridades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, surgem formas diferenciadas de atendimento em clínicas e institutos psicopedagógicos (JANNUZZI 2004).

Mantoan (2002) esclarece que as ações isoladas e particulares implementadas no Brasil, no século XIX, para atender às pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, em meados dos anos 1960 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Em 1957, foram criadas "Campanhas" destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências, nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender

a outras deficiências (MANTOAN, 2002). Neste momento havia um olhar médico-clínico sobre as deficiências, sem nenhuma preocupação pedagógica, não se cogitava a possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiências ou mesmo a inclusão social dos mesmos, por esta razão este ainda era um período de exclusão ou segregação das pessoas com deficiência no Brasil.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, foi a primeira associação criada para atender a demanda dos pais que encontravam dificuldades para matricular seus filhos nas escolas regulares. Inicialmente sua função era promover o bem-estar dos excepcionais (como eram denominadas à época pela instituição as pessoas com deficiências), hoje, no Brasil, essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social, constituindo-se, segundo sua Federação Nacional, numa rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, cujo objetivo principal é promover a atenção integral a estas pessoas. São 2.165 APAEs e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente. (APAE Brasil, 2017).

Conforme Glat (2004), somente a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins, começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento a esta população.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, (BRASIL, 1971) que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2009). Apesar do movimento pela

integração estar se fortalecendo pelo mundo o Brasil permanece, naquele período, com ações segregativas.

Em 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC. (MANTOAN, 2002). Assim, a partir da década de 1970, inicia uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência, sendo desenvolvidas teorias pedagógicas e começando o movimento pela busca da integração.

Segundo Lanna Júnior (2010), a redemocratização, após o declínio do regime militar no Brasil, desenrolou-se em contexto especialmente fértil, em termos de demandas sociais, com uma participação política ampla. O autor ressalta que esse período foi marcado pela ativa participação da sociedade civil, que resultou no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral. Assim, na busca de enfrentar o desafio de construir políticas capazes de superar os processos históricos de exclusão, emerge na década de 1980, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva, que se fortalece na crítica às práticas de categorização e segregação dos estudantes com deficiência.

Outro fator relevante, destacado por Lanna Júnior (2010), foi a decisão da ONU de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”. O advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil. Esta discussão encontrou respaldo no ordenamento jurídico brasileiro somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante no artigo 208, como dever do Estado, a

oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino:

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

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

Uma das inovações resultantes da Constituição de 1988 foi a maior abertura conferida à participação popular na elaboração, gestão e fiscalização de políticas públicas, como as Conferências Nacionais sobre políticas públicas e os conselhos, que de acordo com Lanna Júnior (2010), apresentando uma estrutura paritária entre poder público e a sociedade civil e configurando-se como um dos espaços de participação democrática.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, emite-se um alerta a todos os países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, e os orienta a criar políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidade e de tratamento a todas as crianças, com o objetivo de promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BROOKE, 2012).

A Declaração de Salamanca (1994), segundo Romero, Souza (2008), marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiências em várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes.

Após a adesão do Brasil aos citados documentos internacionais em prol da universalização do ensino e do desenvolvimento das pessoas com deficiência, foi observado, conforme Antunes (2012), um grande esforço governamental para a ampliação do número de matrículas nas escolas públicas sem, contudo, ser instituída uma política de qualidade na formação que as escolas ofereciam.

Assim, contrário ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994, o Brasil institui uma Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os

estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL/SEESP, 2009)

Essa estrutura segregativa, que agrupa e isola as pessoas com deficiências, as deixando à margem da sociedade, desencadeou, no sistema de ensino, um alto índice dessas pessoas, em idade escolar, fora da escola, bem como, matrículas de estudantes com deficiências, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

Antunes (2012) elucida-nos que, contraditoriamente à proposta inicial da universalização do ensino, com os critérios de permanência na escola meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente. Destaca que foram criadas escolas e classes especiais, geralmente agrupadas por tipos de deficiência, com a convicção de que desta maneira poderia ser desenvolvido um ensino homogêneo, conforme o modelo da escola tradicional.

Segundo Condé (2012), as políticas públicas são criadas para solucionar uma demanda ou problema da sociedade. No texto “Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas” Eduardo Salomão Condé, explica que as políticas públicas têm uma relação direta com a política, sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras não sendo possível, portanto, esperar neutralidade ou da ausência de interesses. O autor ressalta que nesta arena atores se manifestam, instituições limitam e interferem e os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Assim são decididos quais problemas públicos poderão ser resolvidos.

Considerando este complexo cenário, percebe-se que a política educacional implantada em 1994, pelo governo federal brasileiro, assim como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB em 1996, ao invés de promoverem a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, demonstraram fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional, mantendo a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação

do aprendizado e a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Este seria o momento propício para o Brasil romper o processo de segregação das pessoas com deficiência e iniciar, como ocorreu na maioria dos países, o movimento de inclusão destes alunos no ensino regular. No entanto, isso significaria enfrentar as associações e instituições privadas de caráter filantrópico, que detinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto aos órgãos governamentais por “isentar” por muito tempo o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento às pessoas com deficiências na rede pública de ensino, além disso, seria necessário promover a conscientização da população e investir na infraestrutura e formação de profissionais da rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL,1996), embora tenha representado um avanço ao assegurar aos educandos com deficiência direitos como currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, limitou a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V).

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

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

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

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

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

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

Ao admitir a possibilidade de que a educação especial substitua o ensino regular, as diretrizes fragilizam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Para Mantoan (2002), ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial, a autora afirma que esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Lentamente a legislação brasileira vai se adequando ao movimento da inclusão das pessoas com deficiência, em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL , 2001)

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL,1996), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, ainda compreendida no contexto da diferenciação. (BRASIL, 2009)

Assim, somente em meados dos anos 2000, com uma década de atraso, a educação especial brasileira passou por transformações significativas, ganhando força o movimento da inclusão no país, especialmente em Minas Gerais. O período que antecede a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi marcado por intensos debates sobre os rumos da educação especial. As discussões fomentaram a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU em 2006, foi ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 (BRASIL, 2008b) e pelo Decreto Executivo 6949/2009 (BRASIL, 2009), os quais se tornaram marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial.

Assim, a política de educação especial se reafirma ao se respaldar no princípio de que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos (SANTOS, 2013). Para atender a esse pressuposto, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular.

Toda essa dinâmica tem como objetivo, o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: 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 - AEE 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.

Com a saída de alunos das instituições especializadas para se matricularem em escolas regulares, ocorreu uma redução significativa de instituições como as APAEs. Essas mudanças encontraram muitas resistências, além das mencionadas nesta pesquisa pelos pais dos alunos com deficiência e profissionais do ensino regular, houve grande questionamento por parte dos profissionais que trabalhavam

nas escolas especializadas mediante contrato e que, a partir de então, passaram a concorrer com um número muito maior de profissionais no ensino regular, ficando muitos deles sem emprego.

Em atendimento ao Decreto da Presidência da República, Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 as APAEs passaram a vincular a matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado à matrícula e frequência na rede regular de ensino, realizando o atendimento, à faixa etária da obrigatoriedade escolar, ou seja, dos quatro aos dezessete anos, no horário inverso ao horário da escola regular.

Em Minas Gerais, a partir do ano de 2016, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) criou uma forma de organização da designação de professores destinados às APAEs, em acordo feito com a Federação das APAEs de Minas Gerais, ficou acertado que o número de professores designados seria calculado tomando-se por base os dados do Censo Escolar 2014 e segundo critérios estabelecidos pela rede estadual, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), como número de alunos por turma, faixa etária dos estudantes, plano curricular, entre outros. Os critérios de designação são os mesmos para os demais designados da rede. (site da SEE/MG).

1.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar em Minas Gerais

No ano de 2001, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, por meio da Diretoria da Educação Especial – DESP², vinculada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, desenvolveu o projeto piloto Escola Inclusiva, dando início assim a ações educacionais visando à implementação de políticas de educação inclusiva. Este projeto tinha uma abrangência restrita a 127 escolas da região metropolitana.

Sob a denominação de Projeto Incluir, em 2005 o processo de inclusão se estendeu a 266 escolas do norte de Minas e no ano seguinte abrangeu todos os municípios do estado, em pelo menos uma escola por município. A partir de 2009 todas as escolas estaduais mineiras passaram a ser inclusivas e deveriam

¹ A DESP foi criada no ano de 2001, simultaneamente ao início das ações de inclusão escolar.

contemplar em seu PPP os procedimentos, alternativas e a estruturação do trabalho na perspectiva da inclusão.

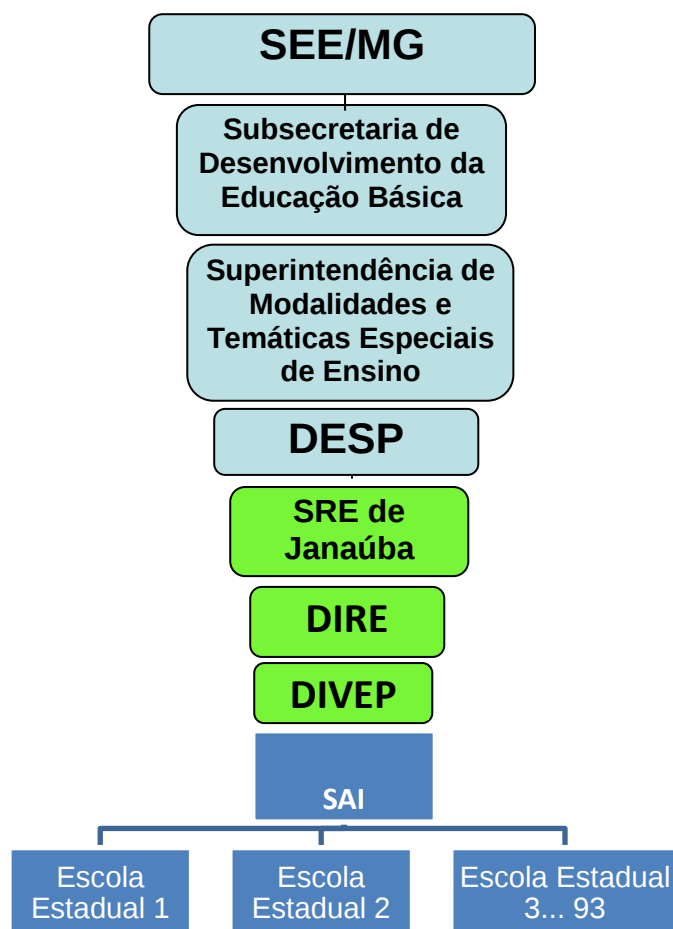
Em conformidade com a Resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, onde são consolidadas as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, na perspectiva inclusiva,

Art. 3º – A educação especial, transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Convenção da ONU de 13/12/2006 – Decreto Federal nº 196/2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto Federal nº 7611/2011, da Resolução CNE 04/09, da Resolução CEE nº 460/13 e da Res. SEE 2197/2012, elaborou o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo este o documento que norteia os atendimentos educacionais especializados no estado.

Em nível regional a SEE/MG atua através das Superintendências Regionais de Ensino – SRE, sendo 47 superintendências em todo o Estado. As SRE têm por finalidade exercer, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Em 2007 foram criadas equipes nas SREs, denominadas SAI – Serviço de Apoio à Inclusão, para dar suporte às escolas no processo de inclusão dos alunos com deficiências. Este serviço está vinculado à DIVEP – Divisão de Equipe Pedagógica, um dos setores que compõe a DIRE – Diretoria Educacional de cada SRE.

Figura 1 – Organograma dos setores envolvidos com a Inclusão no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria

No organograma apresentado anteriormente foram contemplados somente órgãos diretamente ligados à inclusão, de modo sucinto, desde a SEE/MG até as escolas estaduais da SRE de Janaúba. Na SEE/MG existem outras subsecretarias e diretorias que não têm relação direta com a inclusão, por isso não foram mencionados aqui, assim como na SRE há outras diretorias e na DIVEP outras equipes que respondem por diferentes projetos pedagógicos.

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais não menciona o termo “SAI”, mas, determina numerosas competências à Superintendência Regional de Ensino, a saber:

- a. Identificar e mapear a demanda de alunos com deficiência e TGD, com base nas informações do cadastro escolar, da matrícula no Educacenso e da análise do fluxo escolar, para o planejamento da oferta de AEE na rede estadual. Essa oferta poderá ser feita em

parceria com a rede municipal somente para o AEE (sala de recursos), quando necessário;

- b. Prever e prover no Plano Anual de Atendimento, turma reduzida nos casos onde houver mais de três alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento enturmados, que não estejam assistidos por professor de apoio especializado autorizado. A provisão deverá considerar, conforme legislação estadual vigente, o número de alunos na turma, o grau de deficiência, o nível de dependência dos alunos e o espaço físico disponível na escola;
- c. Quanto à proporção de redução do quantitativo dos alunos nas turmas:

Turmas com alunos com deficiência que não necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE: Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas.	Nº de alunos a reduzir
01	03
02	06
03	09

- d. Os alunos com deficiência ou TGD que necessitam do (AEE de Apoio – professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas) e que estejam no mesmo nível de escolaridade deverão ser enturmados na mesma turma e acompanhados por apenas 1(um) de “Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas”;
- e. O “Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas” deverá atender até três alunos na mesma turma, com redução de um aluno, caso, comprovadamente, a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor;
- f. O Professor Intérprete de Libras deverá atender até 15 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de um aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor;
- g. O Professor Guia Intérprete deverá atender de 1 a 3 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de um aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor.
- h. Nas Escolas Estaduais exclusivas de educação especial: As turmas do Ensino fundamental poderão ser compostas com características de especificidade. As etapas de formação dos ciclos propostos na Resolução nº 2197/2012 devem ser priorizadas para essa formação: Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e ciclo complementar (4º e 5º ano). O número de alunos por turma/ciclo deve estar entre 8 à 12.
- i. Orientar as escolas na solicitação de AEE, definindo prazos e estratégias para o atendimento, conforme diretrizes anuais do Plano de Atendimento;
- j. Organizar, de forma estratégica, o AEE - sala de recursos em escolas de fácil localização e acesso dos alunos, de tal forma que esse atendimento não fique concentrado em algumas escolas ou municípios;
- k. Analisar as solicitações de AEE, por escola e por município, aprovando-as conforme os critérios estabelecidos na legislação

vigente. Quando se tratar de aprovação do AEE (sala de recursos) é necessário que a escola aguarde a publicação no Diário Oficial do Estado para início das atividades;

- l. Enviar as informações sobre a aprovação dos AEE para as providências da Diretoria de Educação Especial/DESP;
- m. Enviar as informações para a DESP, a cada nova aprovação de AEE, para a atualização do banco de dados da SEE/MG;
- n. Acompanhar o AEE ofertado pela escola visando à qualidade dos atendimentos. (MINAS GERAIS, 2014)

Abaixo, segue a definição de AEE segundo a Res. CEE Nº. 460/2013:

Art. 16 – Considera-se AEE o conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular. (Res. CEE Nº. 460/2013)

O AEE ocorre de duas formas, em caráter **complementar**, conforme art. 17 da Res. CEE Nº. 460/2013, realizado no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola, não sendo substitutivo às classes do ensino regular, podendo também ser realizado em outra escola, em centros de atendimentos educacionais especializados da rede pública e privada, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, credenciadas para esse fim. Ou pode ocorrer como **atendimento de apoio**, que acontece na própria sala de aula do aluno, por um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas ou por um Professor Intérprete de Libras ou, ainda, por um Guia-Intérprete, de acordo com a deficiência do aluno.

O AEE permite ao aluno com deficiência um melhor aproveitamento de suas potencialidades, melhorando seu processo de aprendizagem e facilitando a sua inclusão nas classes comuns.

Ainda de acordo com a Res. CEE Nº. 460/2013, o projeto pedagógico das escolas deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos do ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano de AEE, contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, através do Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI, redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da

formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE.

1.3 Desafios do SAI

A partir do trabalho do SAI, refletindo sobre os principais obstáculos ao bom desempenho desse serviço, por meio dos atendimentos diários e especialmente durante as visitas às escolas para realização do monitoramento dos AEEs, constatee que os maiores desafios consistem em:

- **Escassez de capacitação e formação continuada dos profissionais que atuam no AEE – Atendimento Educacional Especializado.**

Em decorrência desse fato, nota-se uma insegurança demonstrada por parcela considerável destes profissionais, em detrimento da formação especializada que comprovaram ao serem designados para o cargo. Tal fato demanda uma atuação maior do SAI nas escolas, tanto pelas solicitações dos próprios profissionais de AEE mais interessados, quanto pelas reclamações de diretores escolares, especialistas da educação básica e pais ao perceberem que os alunos/filhos não estão sendo bem atendidos.

- **Inexistência de formação para professores regentes de turmas e/ou de aulas e especialistas da educação básica que atendem a alunos com deficiência, TGD e superdotação.**

Quando ocorrem formações, estas são direcionadas apenas aos profissionais especializados reforçando a ideia errônea de que a inclusão é realizada somente por meio do trabalho deles. A formação desses, profissionais além de resguardar o atendimento qualificado aos alunos com deficiência antes mesmo da liberação da contratação do profissional especializado, contribuiria para a identificação e encaminhamento para diagnóstico de possíveis casos “escondidos” nas salas de aula sob o rótulo de fracasso escolar.

➤ **Inexistência de capacitação e/ou formação continuada para os profissionais do SAI**

Por meio da prática profissional, é possível afirmar que não ocorreu nenhuma capacitação durante os anos de 2016, 2017 e 2018. Ou seja, até o momento de conclusão desta pesquisa, somente uma videoconferência foi realizada com o intuito de repassar informações aos referidos profissionais.

➤ **Ineficácia na comunicação entre o SAI e os profissionais de AEE das escolas, os e-mails enviados às escolas não chegam aos interessados**

Quando as orientações e informações não chegam aos profissionais o trabalho não é realizado a contento. Considero que este fato, além de demonstrar uma desorganização da escola, decorre da invisibilidade do SAI nas escolas, na SRE e nos documentos da SEE/MG. Os profissionais da educação em geral desconhecem a existência e importância deste serviço.

➤ **Número reduzido de profissionais no SAI, considerando a demanda de trabalho**

Na SRE de Janaúba, por exemplo, são 2 profissionais (geralmente 1 analista efetivo e 1 profissional cedido de outras instituições, ocasionando assim uma rotatividade considerável na equipe que já possui número insuficiente) para atender à 94 escolas estaduais, localizadas em 17 municípios e dar suporte às redes municipais respectivas. Outro agravante para tal situação são as atividades extra, eventualmente atribuídas a esses profissionais, tais como: participação em Comissão de Processo Administrativo Disciplinar, Comissão de Avaliação de Desempenho do Servidor e acompanhamento pedagógico às escolas. Atividades estas que o profissional não pode recusar-se a fazer.

➤ **Insuficiência de monitoramento do AEE nas escolas por parte do SAI.**

Muitas escolas da jurisdição ficam anos sem receber uma única visita do SAI, esta omissão decorre dos itens anteriormente mencionados (falta de recursos humanos e financeiros);

➤ **Demora na liberação dos recursos financeiros pela DESP**

A Diretoria de Educação Especial no que se refere ao monitoramento do AEE nas escolas pelo SAI, quando as planilhas financeiras são liberadas a cada ano não há mais tempo para monitorar todas as escolas.

➤ **Não liberação de recursos para Seminários e oficinas para troca de experiências entre os profissionais de AEE**

Nos últimos três anos (2016, 2017 e 2018) foram enviadas pelo SAI planilhas de custos para a realização desses eventos na SRE de Janaúba, as quais a resposta da DESP sempre foram negativas.

➤ **Inadequação do SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar, ferramenta de monitoramento das demandas da inclusão.**

O sistema não está adequado às especificidades do AEE, com campos com informações importantes em locais de difícil visualização, telas muito diferentes para usuários gerenciais e escolas, geração de relatórios com informações erradas como a série/ano de escolaridade cursada pelo aluno, inviabilizando o levantamento correto do banco de dados, entre outros erros que comprometem o trabalho do SAI e atrapalha o processo de inclusão, de modo geral. Tais dificuldades são detalhadas a seguir.

1.4 SIMADE, ferramenta de inclusão?

O SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar, estruturado em rede e desenvolvido em plataforma Linux Metasys, sob a gestão da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais, é o sistema padrão onde são inseridos os dados cadastrais de todos os alunos matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais, inclusive dos alunos com deficiência(s).

De acordo com a Resolução 1180/2008 o SIMADE foi implantado para:

- Dotar a rede estadual de ensino de sistema padronizado de gestão de processos administrativos e educacionais informatizado;
- Oferecer aos gestores educacionais e à sociedade mineira informações precisas, atualizadas e confiáveis sobre o sistema estadual de ensino;
- Facilitar a comunicação entre gestores, professores, demais servidores, pais e alunos das escolas estaduais e a unidade central e superintendências regionais de ensino;

O SIMADE deveria ser uma ferramenta de inclusão visto que todas as solicitações de AEE para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação são inseridas nele. É por meio deste sistema que o SAI toma conhecimento da demanda existente nas escolas estaduais. O SIMADE se constitui, portanto, uma ferramenta de trabalho muito importante para o SAI e para a inclusão de modo geral.

No entanto, a ferramenta, da forma como está concebida, torna-se um agente dificultador à execução do trabalho por não estar adequado às especificidades do AEE. Dentre as inadequações do referido sistema, estão:

- O SAI (cujo usuário é de gerência regional do AEE) não consegue visualizar as telas do SIMADE da mesma forma que os usuários nas escolas, o que dificulta a orientação quanto à operacionalização do sistema, como a produção dos dados, pela escola, referentes às necessidades educacionais especializadas dos alunos para subsidiar a análise das solicitações de AEE pelo SAI;
- Os alunos com AEE aprovados no ano de 2017, por exemplo, podem ser matriculados na série do ensino regular no ano seguinte (2018) sem o encerramento do AEE no ano anterior (2017) no SIMADE. Tal situação deixa

vigente o ano de 2017, como se as informações fossem de 2018, o que gera erro nos relatórios e inviabiliza o levantamento correto do banco de dados; conforme tela abaixo, onde se vê a data da criação das vagas em fevereiro de 2017, cujas matrículas estão vigentes até 2018:

The screenshot shows the SIMADE web application interface. At the top, there is a navigation bar with various links like 'Apps', 'E-mail SEEMG', 'MGS - CLIENTE', 'Portal da Educação', 'Calculadora Amostral', 'Curso: Ética e Serviço', 'Curso: Sistema Eletrônico', 'Curso: Introdução à', and 'Curso: Provas no Pro'. Below this, there is a search form with several dropdown menus and buttons. The form includes fields for 'SRE JANAUBA', 'Município: JANAUBA', 'Escola/Código:', 'Ano Administrativo' (set to 2018), 'Status da Solicitação' (set to 'Aprovada'), 'Tipo de AEE', 'Status do Tipo de AEE', 'Tipo Ensino', 'Ano/Série/Etapa', and 'Turno de Escolarização'. There is a 'Pesquisar' button. Below the form, there is a table with 10 columns. The first column contains icons for different actions. The table has three rows of data, all for 'JANAUBA'.

	JANAUBA	080535	EE JOSÉ GORUTUBA	MARIA VITÓRIA SOUZA	Aprovada	[Sala de Recursos]	Não	31/08/2015 08:41	20/09/2017 09:57
	JANAUBA	233374	EE JOAQUIM MAURÍCIO DE AZEVEDO	DANIEL MARCOS DE OLIVEIRA	Aprovada	[Sala de Recursos]	Sim	25/08/2015 13:46	12/11/2018 13:14
	JANAUBA	233374	EE JOAQUIM	MAICON	Aprovada	[Sala de Recursos]	Sim	17/08/2015	12/11/2018

- O campo no sistema onde as orientações do SAI para correção da solicitação de AEE são inseridas fica na última coluna de uma planilha grande, de forma que a visualização por parte da escola é dificultada, sendo necessária a orientação de uso da barra de rolagem horizontal sempre que um novo servidor em alguma das escolas estiver operando o SIMADE. Na tela visualizada pelo SAI este campo se localiza logo abaixo da solicitação;
- Em detrimento da orientação do Guia de Orientação da Educação Especial, amparado na legislação atual³, de que os alunos com deficiência e/ou TGD têm direito à flexibilização do tempo escolar, em até 50% a mais que o previsto para o ensino regular, somente há campo apropriado para registrar esta situação para os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) aos demais é necessário que ao menos quatro professores os reprovem para que possam repetir a série cursada;

³A última versão do Guia de Orientação da Educação Especial é do ano de 2014, está, portanto, desatualizado.

Há ainda, neste processo de inserção de dados no sistema, outra questão que afeta o fluxo das informações. Apesar da responsabilidade da entrada dos dados no SIMADE, sua fidedignidade e atualização periódica ser do(a) diretor(a) da escola, diante do excesso de atribuições inerentes ao seu cargo, geralmente esta ação é delegada a outro servidor da escola, fato permitido pela Resolução 1180/2008 no parágrafo único do artigo 6º:

Art. 6º É responsabilidade do Diretor da Escola a entrada dos dados no SIMADE, a sua fidedignidade e a sua atualização periódica.

Parágrafo único. A alteração de dados do SIMADE só poderá ser feita por servidor que tenha autorização expressa do Diretor da Escola.

O problema é que diante do grande número de encargos inerentes à função do diretor escolar, habitualmente é delegada a outros servidores na escola a atribuição de lançar as informações no SIMADE, e invariavelmente estes servidores não têm formação pedagógica e/ou orientações necessárias para fazê-lo, o que gera um retrabalho e atraso nas liberações de AEE. Diante de todos estes desafios, cabe questionar: de que forma o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, a partir do SIMADE, bem como as questões de formação e gestão das pessoas que lidam com esse sistema podem ser aprimorados?

Esta pesquisa busca identificar e analisar os obstáculos a uma atuação efetiva do SAI, bem como propor ações que solucionem ou reduzam os problemas constatados, contribuindo assim para a elevação da qualidade dos atendimentos educacionais especializados realizados na SRE de Janaúba.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada na presente pesquisa e o embasamento teórico desta escolha. Na sequência são detalhadas as políticas públicas de inclusão escolar em Minas Gerais, na qual retomei a discussão iniciada no primeiro capítulo, lançando um olhar especial sobre o andamento da Meta 4 do PNE 2014/2014. No que tange à formação de professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, abordei a precariedade das formações em contraponto às inúmeras atribuições dos profissionais de AEE, especialmente quanto ao Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e tecnologia assistiva e ao Professor de Sala de Recursos, evidenciando, ainda, a relação do AEE com a classe regular e professores regentes.

2.1 Percurso Metodológico

A presente pesquisa apresenta todas as características das abordagens qualitativas descritas por Lüdke e André (1986), a saber: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, há uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes e a análise dos dados seguiu um processo indutivo, no início havia focos de interesse muito amplos que, com o desenvolvimento dos estudos, se tornaram mais diretos e específicos.

Segundo Lüdke e André (1986), como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Neste sentido, a metodologia utilizada no presente trabalho será uma pesquisa documental no SIMADE, através da qual pretendo identificar falhas do sistema na operacionalização do mesmo pelos usuários escolares e pesquisarei também os arquivos e e-mail do SAI na SRE de Janaúba em busca de documentos que possam auxiliar na solução dos problemas apresentados.

Será realizada ainda uma pesquisa de campo em 15 escolas estaduais de Janaúba, município sede da SRE e como instrumento será aplicado um questionário, na suíte de aplicativos “Google Docs”, a ser respondido pelos profissionais das escolas selecionadas com o objetivo de identificar a visão destes quanto ao processo de inclusão que vêm ocorrendo na escola, para que estas percepções, somadas ao meu olhar enquanto analista do SAI e, portanto, uma das referências regionais deste processo, possibilitem o aprimoramento da gestão da inclusão na SRE de Janaúba. Assim, conforme Lüdke e André (1986) ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes esta pesquisa qualitativa permite iluminar o dinamismo interno das situações abordadas.

2.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar

No texto “Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas”, Condé (2012) esclarece que toda política pública é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, pois, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. Ressalta ainda que a política interfere na formação das políticas públicas para decidir de que forma problemas públicos podem ser resolvidos.

Apesar da desconfiança que cerca o tema políticas públicas, especialmente no Brasil, é preciso compreender que em qualquer democracia ele estará sempre envolvido em um jogo de interesses e relações de poder, não necessariamente interesses partidários e corrupção, como, infelizmente temos visto por aqui.

Segundo Gault (2002), os atores políticos nas democracias contemporâneas são acusados de incapazes e de limitados, situação que os coloca diante da necessidade imperiosa de buscar legitimação, tornando evidentes seus resultados concretos ante os olhos da sociedade. Essa busca por visibilidade tem se tornado um problema para a sociedade brasileira que a cada mandato eletivo tem visto milhões de reais, dinheiro “público”, investidos em políticas de governo, com prazo certo pra virar plataforma eleitoral e desaparecer, em detrimento das tão necessárias políticas e/ou programas de estado cuja permanência ao longo dos anos deve estar

vinculada a análises e avaliações positivas, não a eventuais mudanças de partidos políticos no poder.

Assim, apesar dos inúmeros instrumentos elaborados para organizar a gestão pública de forma a melhorar a vida das pessoas, muitas vezes os mecanismos são usados pelos governantes de forma torpe. Troca-se a ordem natural das cadeias causais para se justificar escolhas que, quando investigadas, atentam contra o princípio basilar da administração pública a supremacia do interesse público sobre o privado.

Dentre as políticas públicas vigentes destaca-se o Plano Decenal de Educação, um documento de base norteadora das políticas educacionais brasileiras. Nele são descentralizadas as tomadas de decisões para, por meio de debates envolvendo as três esferas do governo, oportunizar a participação da sociedade envolvida direta e/ou indiretamente na educação. Com a participação da sociedade, obtêm-se um diagnóstico da realidade da educação no país, apresentando as necessidades e prioridades, para, a partir de então, traçar as metas e estratégias para a resolução dos problemas. Os Planos compreendem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, abrangendo todo o território na qual estão inseridos.

Em seu Art. 214, a Constituição Federal de 1988 determina a elaboração do Plano Nacional de Educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nos artigos 9º e 87º, regulamenta sua implementação deixando sob responsabilidade da União, em parceria com os Estados e Municípios, a elaboração do Plano para aprovação e implementação. Fica instituída, então, a Década da Educação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do

Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. (MEC, 2018).

Contudo não é possível falar sobre PNE sem mencionar uma mais recente (e catastrófica) decisão política: a Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos, a conhecida Lei do teto dos gastos públicos, cujos cortes financeiros inviabilizaram boa parte do PNE 2014/2024. O único sentido que pode haver em se falar no PNE após a EC 95/2016 é a esperança de que em governos futuros essa lei seja revogada.

2.2.1 Plano Nacional de Educação 2014-2024: um olhar sobre a Meta 4

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi elaborado a partir de uma mobilização nacional que deu fruto ao amplo debate envolvendo as diversas etapas da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 e foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2014)

A meta 4 do PNE/2014-2024 diz respeito à educação especial e está alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Ministério da Educação – MEC em 2008, trazendo para o campo educacional a discussão sobre a educação inclusiva, seus desafios, seu contexto histórico, sua eficiência e eficácia como direito social constitucional. Assim, a meta 4 compromete-se em:

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

Para garantir a execução da meta 4 do PNE estão previstas 19 estratégias, que podem ser assim resumidas: extensão do alcance do FUNDEB aos alunos que recebem educação especial; fomentar a formação continuada de professores de educação especial; ampliar a oferta de vagas de educação especial nas redes

públicas; programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica; oferta de transporte, disponibilização de material didático acessível, recursos de tecnologia assistiva e oferta de educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; promover a articulação entre o ensino regular e a especializada por meio das salas de recurso multifuncionais na própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014). Darei destaque a algumas das estratégias definidas para o alcance da Meta 4 que estão mais diretamente relacionadas às questões abordadas neste estudo.

Quadro 1 - Meta 4 PNE/2014-2024: algumas das estratégias previstas

Estratégia 4.3	Refere-se a dois pilares que sustentam o conjunto de ações necessárias para garantir condições de acesso, permanência e sucesso aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. São eles a formação continuada de professores e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta de AEE, complementar à escolarização de estudantes, público alvo da educação especial. O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação, apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas registradas no Censo Escolar INEP/MEC, com matrícula desse público em classe comum do ensino regular. São disponibilizadas salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.
Estratégia 4.4	Garante Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, nas formas complementar e suplementar ao

	público da educação especial matriculado na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, após ouvida a família e o aluno. O AEE é um serviço da educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).
Estratégia 4.5	Estimula a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica.
Estratégia 4.8	Garante a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. Essa articulação deverá estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contemplando: carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas; espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE; Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais; profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário; articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar; participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários; oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda; e registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.
Estratégia 4.9	Ainda não foi realizada. Prevê o fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento do acesso à escola e ao

	atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Estratégia 4.13	Tem como objetivo apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
Estratégia 4.15	Estabelece que os Ministérios da Educação junto aos órgãos de pesquisa estatística competentes devem obter informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência de 0 a 17 anos. Ação ainda não realizada, há apenas os dados levantados pelo Censo Escolar e Demográfico e Pnad.
Estratégia 4.16	Prevê a inclusão na formação de professores e demais profissionais da educação, conforme art. 207 da Constituição, dos referenciais teóricos, das teorias da aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

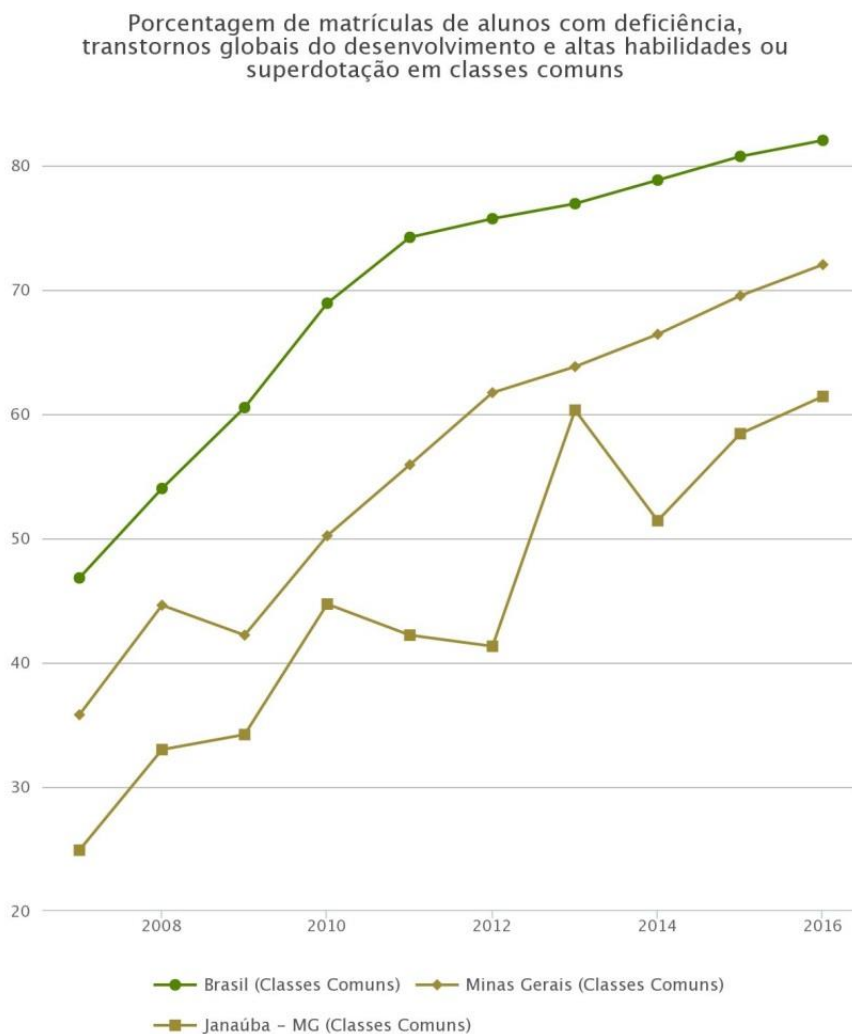
Segundo o Observatório PNE, não há dados para o monitoramento da Meta 4, visto que as pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação, tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema.

Tabela 1 – Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns no município de Janaúba

	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	24,9%	65	0%	0	75,1%	196
2008	33%	94	0%	0	67%	191
2009	34,2%	76	0%	0	65,8%	146
2010	44,7%	132	0%	0	55,3%	163
2011	42,2%	119	0%	0	57,8%	163
2012	41,3%	126	0%	0	58,7%	179
2013	60,3%	144	0%	0	39,7%	95
2014	51,4%	182	0%	0	48,6%	172
2015	58,4%	254	0%	0	41,6%	181
2016	61,4%	306	0%	0	38,6%	192
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação						

Conforme dados do MEC, na tabela acima, houve um crescimento considerável no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns no município de Janaúba, passando de 24,9% em 2007 para 61,4% em 2016. Nota-se ainda um decréscimo no número de matrículas deste alunado em escolas exclusivas que contava com 75,1% em 2007, caindo para 38,6% em 2016. Os dados demonstram, portanto, a migração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação das escolas exclusivas para classes comuns.

Este fato também ocorreu, segundo dados do INEP, conforme gráfico comparativo abaixo, em âmbito estadual e nacional, onde foram registrados avanços quantitativos expressivos na referida meta do PNE a partir de 2007:

Gráfico 1

As matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comuns no Brasil passaram dos 46,8% em 2007 para 82% em 2016, e em Minas Gerais de 35,8% em 2007 para 72% no ano de 2016, nota-se que houve um crescimento significativo no número de matrículas deste alunado em classes comuns nos níveis municipal, estadual e nacional.

Contudo, apesar da grande expansão de matrículas, algumas estratégias apresentadas no PNE estão paralisadas, tais como a universalização do atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade; salas de recursos multifuncionais em todas as escolas que possuem alunos especiais; a garantia de que todos os alunos possam frequentar salas de recursos; a formação continuada de professores em

áreas específicas de deficiências; a criação de centros multidisciplinares de apoio; a acessibilidade das escolas, transporte e material didático; a definição de indicadores de qualidade; e as parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.

Verifica-se apenas o acesso aos alunos com deficiências nas escolas regulares, bem como implantação e ampliação das Salas de AEE e a designação de professores de apoio a este atendimento; porém, todo o processo de inclusão desses alunos está aquém do que, de fato, preconiza a Lei. Antunes (2012) chama a atenção para esta situação quando afirma que:

O Brasil teve um grande avanço, do ponto de vista legal, no direito à matrícula dos alunos com deficiência na escola. Porém, a sua presença física não garante que ele esteja participando ativamente dos processos de aprendizagem e socialização no cotidiano da escola.

Nesse contexto, o PNE caminha a passos lentos, e sem o esforço da União, Estados e Municípios, a educação inclusiva pode se tornar mais uma modalidade de ensino com problemas estruturais graves, inviabilizando a inclusão de alunos especiais no ensino regular.

2.2.2 Formação de Professores para Atuar na Perspectiva da Educação Inclusiva

Após a promulgação da Lei n. 5.692/1971 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vigorou entre 1971 e 1996 – o Brasil começou a enfrentar o problema da falta de professores para assistir a imensa rede de educação básica em nível fundamental devido à repentina e necessária expansão da rede pública de ensino. O reflexo desta política pública, segundo Senna (2007), considerando o custo financeiro que o novo quadro de professores, traria de imediato para os cofres públicos e a implementação das metas de ampliação dos níveis de formação básica no país, para superar a carência de profissionais formados e habilitados para o exercício do magistério, refletiram na identidade profissional dos professores.

Como ressaltado por Senna (2007), iniciava-se a partir da década de 1970 um processo de paulatina degradação da identidade profissional do pessoal de magistério com a deterioração dos salários dos professores, deflagrado pela

impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro de pessoal recém-ampliado. Tal processo de degradação instalou-se de forma mais perniciosa depois que o poder público – movido pelo interesse dos setores econômicos, dentro e fora da educação – tratou dos processos de formação de professores e de sua titulação.

Para compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino fundamental, e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes os mais precários, como as licenciaturas curtas, os cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, conforme Senna (2007) descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão social escolar, desencadeado pelo dispositivo da obrigatoriedade escolar previsto na Lei n. 5.692/71.

Um processo semelhante ocorreu com a expansão das matrículas dos alunos com deficiências em classes comuns, em atendimento às determinações legais, para a composição do quadro de professores que atendessem às exigências de qualificação mínima para atuar com os atendimentos educacionais especializados. A Resolução do MEC Nº. 04 de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece no art. 12 que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, no entanto, há poucos cursos de graduação com formação em Educação Especial no Brasil. Para atender à demanda, foram oferecidos cursos rápidos, em sua maioria, realizados aos finais de semana, muitas vezes descomprometidos com a qualidade da formação de profissionais para as inúmeras necessidades especiais dos alunos.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no que se refere à formação exigida, Michels (2011) apresenta alguns elementos relevantes a esta discussão:

(...) em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em pedagogia? Nestes dois casos não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especial da formação do professor da classe comum?

Tais questionamentos trazem à tona a situação de distanciamento ainda marcante entre professores do AEE e professores da classe comum, fazendo com que a Educação Especial funcione, muitas vezes, como um sistema paralelo na escola. Ocorre, então, o que tem sido chamado de integração. Talvez a origem deste problema esteja nas diferenças na formação de ambos, o que faz com que os profissionais “não falem a mesma língua”. Uma formação continuada de qualidade envolvendo todos os professores das escolas poderia solucionar este conflito.

A lei federal nº. 13.146/2015 preconiza que

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)

Em Minas Gerais a Resolução 3.417/2017 estabelece a formação especializada necessária para atuar na modalidade de Educação Especial, sendo a Licenciatura plena em Educação Especial o 1º critério para classificação dos professores em três das quatro funções ofertadas nesta modalidade: Professor de Apoio, Guia-intérprete e Professor de Sala de Recursos. A exceção é a função de Tradutor e Intérprete de Libras cuja exigência é o Bacharelado em Letras/Libras, nas demais a partir do 2º critério os cursos exigidos correspondem às especificidades das deficiências, a saber:

Guia Intérprete – Professor de Educação Básica:

1º – Licenciatura plena em Educação Especial;

2º – Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou – Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Assistiva Libras e Braille;

3º – Pós-graduação em Surdocegueira;

4º – Curso em Surdocegueira de, no mínimo, 40 horas e – Curso de Libras de, no mínimo, 180 horas e – Curso de Sistema Braille, de Orientação e Mobilidade e de Baixa Visão, perfazendo, no mínimo, uma carga horária total de 120 horas.

Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas – Professor de Educação Básica:

1º – Licenciatura plena em Educação Especial;

2º – Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou – Pós Graduação em Educação Especial em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva;

3º – Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, acrescida de curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo constem, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva;

4º – Curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e – 01 a 06 cursos em cujo currículo conste, em cada, no mínimo 120 horas de conteúdos das áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Recursos – Professor de Educação Básica:

1º – Licenciatura plena em Educação Especial;

2º – Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou – Pós Graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva;

3º – Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva acrescida de curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo constem, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva;

4º – Curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo conste, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e – 01 a 06 cursos em cujo currículo conste, em cada, no mínimo 120 horas de conteúdos das áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Tradutor e Intérprete de Libras – Professor de Educação Básica:

1º – Bacharelado em Letras/Libras, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais;

2º – Tecnólogo em Comunicação Assistiva - Libras e Braille;

3º – Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (PROLIBRAS);

4º – Avaliação de proficiência com resultado apto para atuar como Intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG;

5º – Avaliação de proficiência com resultado de autorização especial sem restrição para atuar como Intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG;

6º – Avaliação de proficiência com resultado de autorização especial com restrição para atuar como Intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG; (MINAS GERAIS, 2017)

Sabe-se da necessidade de adoção dos referidos critérios, no entanto, a apresentação de certificados não tem garantido atendimentos educacionais verdadeiramente especializados aos alunos que deles precisam. Uma política que se pretenda “inclusiva”, segundo Pletsch (2014), deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braile, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que sequer chegam às escolas públicas. Outro ponto abordado pela autora refere-se à necessidade imperiosa de flexibilização do currículo e de uma nova organização didática que passa, entre outros aspectos, pela redução do número de alunos por sala de aula e pelo trabalho colaborativo entre os professores de AEE e os das salas comuns.

O artigo 9º da Resolução MEC nº. 4/2009 determina a articulação entre os professores que atuam na sala de recursos e professores do ensino regular, ressaltando ainda o trabalho em rede, envolvendo o serviço da saúde, assistência social, entre outros.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009).

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais também prevê esta colaboração entre os professores de AEE e os da sala comum, entretanto, além desta atribuição estão previstas inúmeras outras, a título de exemplo, segue abaixo as atribuições do Professor de Sala de Recursos descritas no item 5.1.1.1:

- a. atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- b. elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- d. realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- e. fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- f. propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- g. promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso;
- h. utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- i. promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- j. promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- k. realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille;
- l. desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência;
- m. alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras;
- n. desenvolver o ensino para o uso do Soroban;
- o. operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- p. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- q. garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros);
- r. Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);
- s. ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária;

- t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
 - u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
 - v. orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão;
 - w. participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
 - x. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
 - y. articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
 - z. promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
 - aa. orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
 - bb. orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional.
- (BRASIL, 2014)

Como visto, todas as letras do alfabeto foram insuficientes para listar as atribuições do professor de Sala de Recursos, situação semelhante à vivenciada pelo Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas cujo rol de atribuições também é extenso. Diante deste quadro apresentado, fica difícil acreditar que um profissional terá condição e tempo para desempenhar tantas tarefas e ainda, que haverá cursos de especialização suficientes para atender as demandas exigidas para ele.

Quanto à necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores regentes e os professores do AEE, importante aspecto destacado por Pletsch (2014), o que tenho visto em minha prática no SAI é que muitas vezes o AEE tem funcionado como um sistema paralelo nas escolas, não há mais a exclusão nem a segregação, visto que os alunos estão matriculados e frequentando as classes comuns, no entanto, sabe-se que em muitas escolas ainda não ocorre de fato a inclusão, no máximo há uma integração onde os alunos com deficiências, ainda que estejam lá, não participam das aulas com o restante da turma, pois, as estas aulas

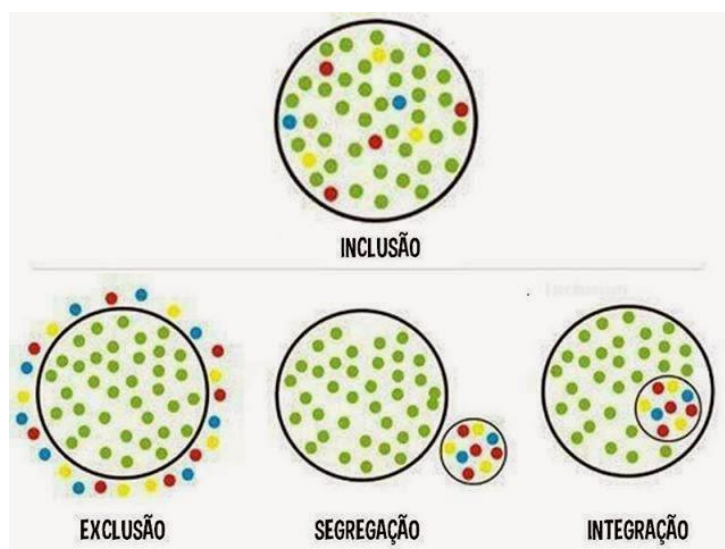
não foram planejadas considerando as necessidades especiais deles, com a orientação do professor de AEE.

Nesse sentido, Antunes (2012) acrescenta,

Sem desconsiderar os avanços em relação à garantia do acesso deste grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que ao promover a inclusão, muitas vezes, exclui. Esse é o ponto crucial do qual não podemos nos esquivar e, ao mesmo tempo, o que nos move a buscar caminhos para uma educação e uma escola inclusiva, no sentido pleno que esta palavra carrega.

A figura 2 retrata as diferentes realidades a que foram e/ou são submetidos os alunos com deficiência nas classes comuns e também na sociedade.

Figura 2 – Da exclusão à inclusão, a evolução da presença da pessoa com deficiência na sociedade



Nos dias atuais ainda é perceptível a dificuldade em se romper a barreira existente na integração, conforme evidenciado na ilustração. Profissionais em todas as funções do AEE seja o professor de Sala de Recursos, o professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva ou o professor Tradutor e Intérprete de Libras têm reclamado da dificuldade em planejar junto com o professor regente de turma e regente de aulas, em alguns casos encontram resistência até para tirar cópia do planejamento destes profissionais com alguma antecedência, a fim de fazerem as adaptações necessárias nas aulas, sendo que com os

professores regentes de aulas a dificuldade é ainda maior, tendo em vista a quantidade de professores por turma e até mesmo a relação destes com os alunos com deficiência que têm maiores dificuldades à medida que avançam nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com Beyer, apud Drago (2011),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Diante desse alerta, cabe lembrar que a inclusão escolar não é mais um programa de governo ou de estado, nem mesmo pode ser confundida com mais um modismo na educação com tempo para começar e terminar. A inclusão escolar é o reconhecimento de um direito fundado no respeito à individualidade e valorização da diversidade.

Finalizo esta conversa sobre a formação dos professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva com a proposição de Marques (2006) de que precisamos 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.

2.3 Análise do Processo de Inclusão Escolar na Perspectiva dos Agentes Educacionais da Rede Estadual do Município de Janaúba

Considerando a necessidade de se conhecer a visão dos diversos profissionais da educação, que atuam na rede estadual de ensino de Janaúba, sobre a inclusão do aluno com deficiência em classes comuns, bem como a urgência em ouvir as impressões e sugestões que eles têm a oferecer para a melhoria deste processo, foram elaborados cinco tipos de questionários diferentes, adequados aos seguintes agrupamentos de profissionais por cargo/função:

1. Diretores e vice-diretores;
2. Especialistas de Educação Básica e Profissionais de AEE (Professores de Sala de Recursos, Professores de Apoio e Tradutores/intérpretes de LIBRAS);
3. Assistentes Técnicos de Educação Básica e Secretários Escolares;
4. Professores de classes comuns (regentes de turmas e/ou de aulas);
5. Analista do SAI (servidora da SRE Janaúba).

Foi realizada uma consulta por e-mail às 15 escolas estaduais do município de Janaúba para a formação do cadastro para esta pesquisa. Considerando a quantidade de profissionais registrada no cadastro, um total de 734 pessoas e as condições para realização desta pesquisa, optou-se por fazer uma pesquisa amostral. Após definição do tamanho da amostra, que considerou o nível de confiança de 95% e a margem de erro de 5%, foi realizado um sorteio por meio da planilha de Excel e enviados os formulários para a seleção aleatória de e-mails resultante deste sorteio.

Quadro 2 – Do público alvo deste estudo

Cargo/função	Quantidade de profissionais (cadastro)	Quantidade de participantes
Diretores e vice-diretores	33	28
EEB - Especialistas da Educação Básica e profissionais de AEE	92	92
ATB - Assistentes Técnicos de Educação Básica e Secretários Escolares	77	47
Professores (de classe comum)	531	109
Analista do SAI	1	1
Total de profissionais	734	275

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Diante do bom índice de respostas aos formulários enviados aos Especialistas da Educação Básica e profissionais de AEE, tendo em vista o interesse demonstrado por estes profissionais nesta pesquisa, enviei formulários para todos os e-mails do cadastro e obtive resposta de todos eles. Assim, a pesquisa aos Especialistas da Educação Básica e profissionais de AEE da rede estadual do município de Janaúba foi censitária.

Contudo, não logrou o mesmo êxito a consulta aos professores de classe comum, diante da demora nas respostas aos e-mails enviados, foram realizados novos sorteios e novos envios de formulários, ainda assim, o número de respostas atingido, 108, não resguardou os 5% almejados, mas 7% na margem de erro da consulta a essa categoria.

2.3.1 Perfil dos Agentes Educacionais das Escolas Estaduais do Município de Janaúba

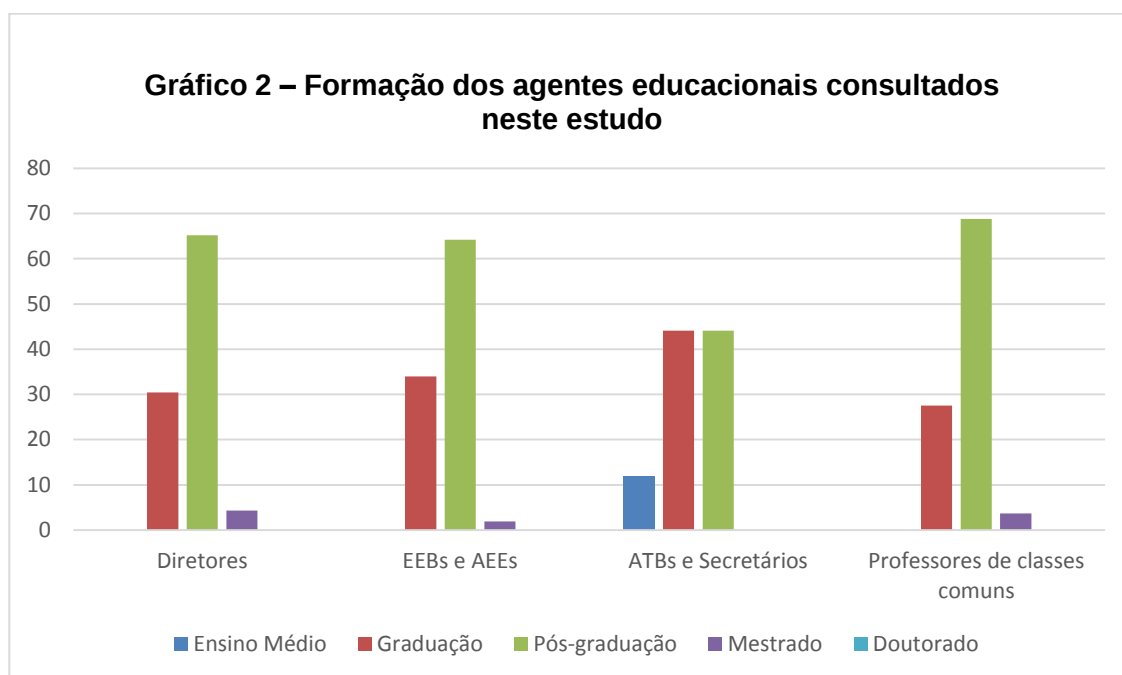
A partir das respostas aos questionários supracitados foi possível traçar um perfil dos profissionais envolvidos neste estudo. Em geral os diretores e vice-diretores têm entre 32 e 56 anos de idade, estando a maioria (56,4 %) na faixa etária de 40 a 47 anos, o gênero predominante é o feminino 81,3%. Quanto à formação desta categoria, 56,3% são pós-graduados, 37,5% graduados, 6,3% são mestres, não há doutores entre os diretores e vice-diretores que responderam ao questionário e 69,1% atuam na educação há mais de 20 anos.

Agrupados para responder ao mesmo formulário, os Especialistas de Educação Básica e Profissionais de AEE têm entre 25 e 57 anos de idade, estando a maioria na faixa etária de 33 a 43 anos, 51,3 %. O gênero predominante também é o feminino, 91,9%. Quanto à formação destes profissionais, 56,8% são pós-graduados, 40,5% graduados, 2,7% são mestres, não há doutores entre os Especialistas de Educação Básica e Profissionais de AEE que responderam ao questionário. Quanto ao tempo de atuação na educação, esta categoria está distribuída de forma proporcional, aproximadamente 20,7% com até 2 anos de atuação, 21,6% de 3 a 5 anos, 19,3% até 10 anos, 19,5% entre 11 e 19 anos e 18,9% com 20 anos ou mais de atuação na Educação Básica.

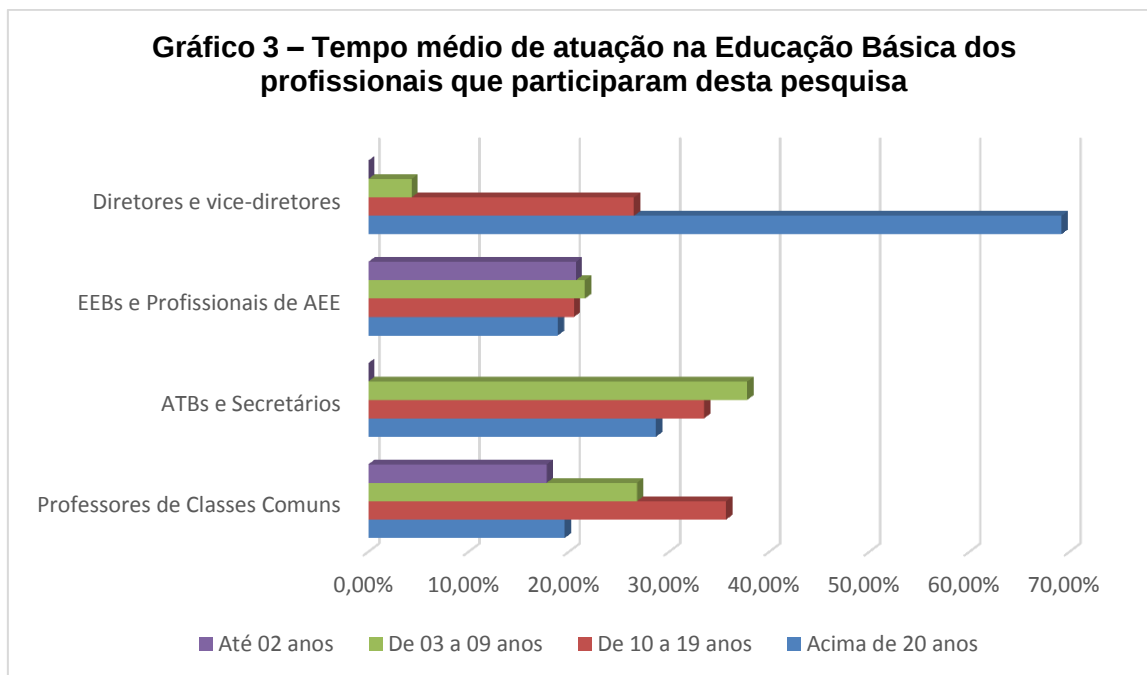
Os ATBs - Assistentes Técnicos de Educação Básica e Secretários Escolares que atuam nas escolas estaduais pesquisadas têm entre 32 e 57 anos de idade, estando a maioria (56,4 %) na faixa etária de 39 a 51 anos. O gênero predominante é o feminino 83,3%. Quanto à formação, 45,8% são pós-graduados, 37,5% graduados, 16,7% cursaram apenas até o Ensino Médio, não há mestres ou doutores entre os ATBs e Secretários que participaram deste estudo. Quanto ao

tempo de atuação na educação, 37,8% dos ATBs e Secretários têm até 10 anos de experiência, 33,5% têm entre 11 e 20 anos de atuação e 28,7% dos referidos profissionais contam com mais de 20 anos de trabalho na educação.

A partir das respostas dos professores de classes comuns foi possível constatar que em geral eles têm entre 24 e 57 anos de idade. O gênero predominante também é o feminino, 82,7%. Quanto à formação 72,8% são pós-graduados, 22,2% graduados, 4,9% são mestres e não há doutores entre os professores, regentes de turmas e/ou de aulas, que responderam ao questionário.



Quanto ao tempo de atuação na educação dos professores de classes comuns, estão distribuídos da seguinte forma: 14,8% com até 2 anos de atuação, 20,9% de 3 a 5 anos, 16% de 6 a 10 anos, 37% entre 11 e 20 anos e 11,1% com mais de 20 anos de atuação na Educação Básica.



Como a equipe do SAI é composta por duas servidoras, sendo a autora deste estudo uma delas, as informações coletadas no questionário dizem respeito à outra servidora. A primeira informação extraída deste formulário que chama a atenção é que a servidora que responde pelo SAI não tem formação acadêmica relacionada à Educação Especial ou Inclusão e nem mesmo foi capacitada para realizar este serviço.

2.3.2 A Inclusão Escolar e o Público-alvo da Educação Especial: o que os participantes deste estudo sabem e como se sentem participando do processo de inclusão

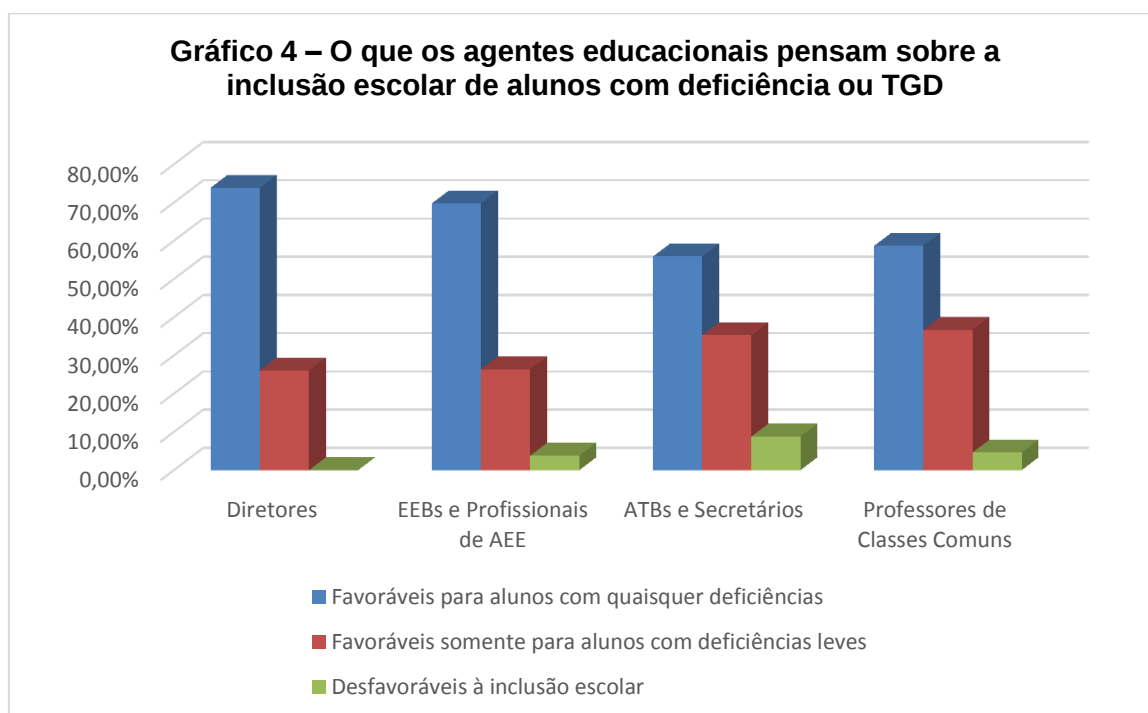
Com o objetivo de sondar a aceitação da inclusão escolar pelos agentes educacionais da rede estadual do município de Janaúba, foi inserida no questionário a seguinte pergunta: “O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?”. Diante das alternativas apresentadas, 73,9% dos diretores e vice-diretores se disseram favoráveis à inclusão para todos os alunos, com quaisquer deficiências; 26,1% responderam que são favoráveis somente para alunos com deficiências leves e nenhum afirmou ser desfavorável.

Os EEBs e Profissionais de AEE, ao serem questionados da mesma maneira responderam da seguinte forma: 69,8% se disseram favoráveis para todos os

alunos, com quaisquer deficiências; 26,4% responderam que são favoráveis somente para alunos com deficiências leves e 3,8 % afirmou ser desfavorável à inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns.

Quanto ao que pensam os ATBs e Secretários sobre inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns, 55,9% se disseram favoráveis para todos os alunos, com quaisquer deficiências; 35,3% responderam que são favoráveis somente para alunos com deficiências leves e 8,8% afirmou ser desfavorável à inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns.

Os agentes mais diretamente responsáveis pelo processo de inclusão escolar, os professores de classe comuns, ao serem questionados acerca deste assunto, se manifestaram da seguinte forma: 58,7% se disseram favoráveis para todos os alunos, com quaisquer deficiências; 36,7% responderam que são favoráveis somente para alunos com deficiências leves e 4,6% afirmou ser desfavorável à inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns.



A partir das respostas a esta pergunta foi possível constatar que a resistência ao processo de inclusão escolar, ainda que tenha reduzido, se considerarmos a grande rejeição enfrentada no início deste processo, permanece latente. Esta recusa

não está presente somente nos 5% dos profissionais, em média, que se declararam desfavoráveis à inclusão, pois, a restrição presente na alternativa “somente para alunos com deficiências leves”, escolhida por 36,7% dos professores de classes comuns, por exemplo, apresenta indícios de preconceito diante do que a presença do aluno com deficiência ou TGD na escola representa em termos de atendimento às suas necessidades educacionais.

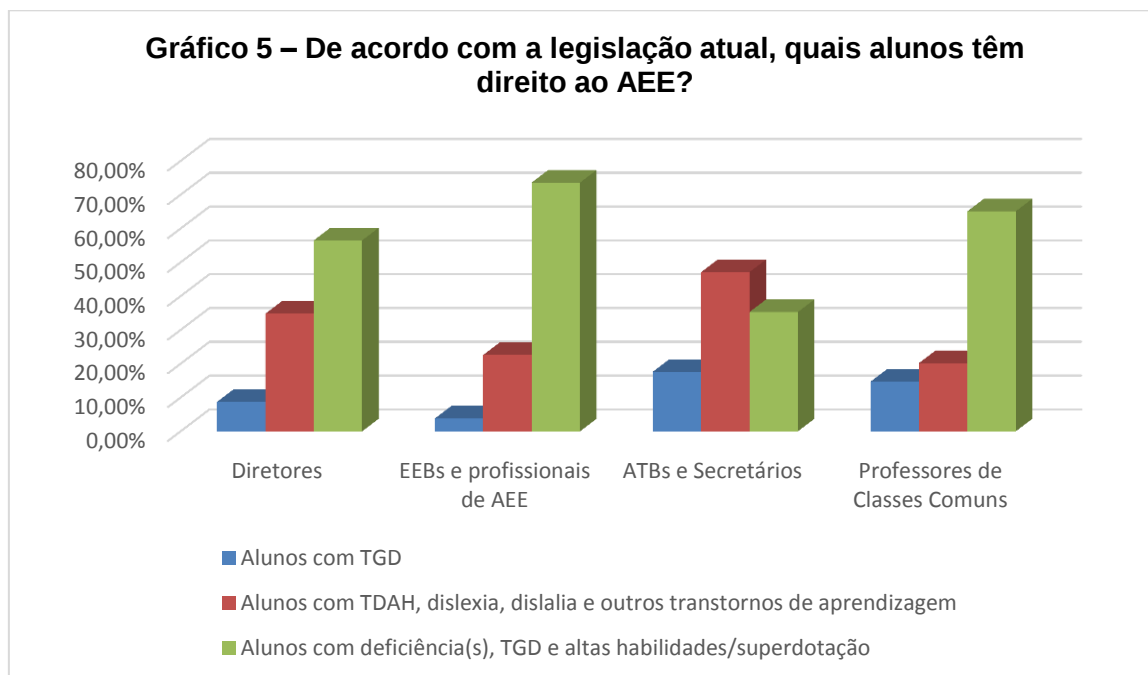
Com o intuito de avaliar o conhecimento dos agentes educacionais, envolvidos nesta pesquisa, acerca da inclusão, foi perguntado quais alunos têm direito ao AEE, de acordo com a legislação atual. Diante das alternativas apresentadas, 56,5% dos diretores e vice-diretores responderam corretamente “Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação”, 8,7% optaram pela alternativa incompleta “Alunos com TGD” e 34,8% marcaram a alternativa incorreta “Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem”.

Diante das mesmas alternativas, 73,6% dos EEBs e Profissionais de AEE responderam a alternativa correta “Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação”, 3,8% optaram pela alternativa incompleta “Alunos com TGD” e 22,6% marcaram a alternativa incorreta “Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem”.

Considerando a informação prévia de que os ATBs e Secretários seriam os responsáveis pela inserção das solicitações de AEE no SIMADE na maioria das escolas, informação esta que foi confirmada na realidade consultada nesta pesquisa, buscou-se avaliar o conhecimento que estes profissionais têm sobre a inclusão. Perguntando-lhes quais alunos têm direito ao AEE, de acordo com a legislação atual, 47,1% responderam a alternativa correta “Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação”, 17,6% optaram pela alternativa incompleta “Alunos com TGD” e 35,3% marcaram a alternativa incorreta “Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem”. Pelas respostas percebe-se o desconhecimento destes profissionais acerca do assunto.

Ao avaliar o conhecimento sobre inclusão dos professores de classe comum 65,1% responderam a alternativa correta “Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação”, 14,7% optaram pela alternativa incompleta “Alunos com

TGD” e 20,2% marcaram a alternativa incorreta “Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem”.



As respostas dos profissionais a esta pergunta denotam o desconhecimento deles sobre o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, apesar de este documento ser enviado às escolas todo início de ano com a solicitação de reunião pedagógica para estudo do mesmo. Tais respostas reforçam também a necessidade de acompanhamento destes estudos por parte da SRE. Outra informação relevante pode ser extraída das alternativas desta questão, pois, considerando a realidade das escolas onde o número de alunos com TDAH, dislexia, dislalia e os mais diversos transtornos de aprendizagem tem crescido significativamente, tendo em vista, ainda a quantidade considerável de solicitação de AEE para estes alunos, foi inserida esta população entre as possibilidades de resposta.

Assim, foi possível constatar que grande parte dos agentes educacionais consultados ignoram até mesmo qual seja o público alvo da educação especial, visto que 43,5% dos diretores, 34,9% dos professores de classe comum, 26,4% dos EEBs e Profissionais de AEE e 64,7% dos ATBs e Secretários erraram a questão.

No que tange ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos

de inclusão escolar, amparado pela LDB Lei 9394/96, todos os diretores afirmaram conhecer este documento e 82,6 % disse já ajudado a construir um PDI. Feitos os mesmos questionamentos aos EEBs e profissionais de AEE, todos também afirmaram conhecer o PDI e 11,3% afirmou nunca ter ajudado a construir um PDI.

Quanto aos professores de classe comuns consultados, 14,7% afirmaram que não conhecem o PDI e, na questão seguinte, 45,7 % confessou nunca ter ajudado a construir um PDI para algum aluno. A integrante do SAI nunca ajudou a construir um PDI, visto que seu cargo de origem é de ATB, estando exercendo uma função gratificada na SRE.

Esses percentuais podem ser considerados altos quando se tem em mente a importância deste plano para o desenvolvimento do aluno com deficiência e que estes profissionais são os responsáveis pela elaboração do mesmo. Cabe ressaltar que 61,7% dos professores afirmaram que há alunos com deficiência ou TGD nas turmas em que lecionam, o que faz estes dados ainda mais preocupantes.

2.3.3 O SIMADE pelo Olhar daqueles que Lidam com o Sistema

A fim de investigar o conhecimento dos agentes educacionais envolvidos nesta pesquisa sobre todo o processo de solicitação de AEE para os alunos, foi inquirido, em uma questão dissertativa, quais seriam os passos para efetivar esta solicitação. Para melhor analisar esta questão, diante da diversidade de respostas, se considerou a abordagem a 3 eixos pelos profissionais: a elaboração do PDI pela equipe pedagógica, a existência de laudo(s) médico(s) e o envio da solicitação pelo SIMADE. Pode-se afirmar que estes três passos resumem o procedimento que as escolas devem adotar para solicitar AEE para os alunos.

Depois de realizada a solicitação pela escola o SAI avalia, segundo os critérios estabelecidos no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais; se aprovada a solicitação o SAI envia os dados do aluno para a DESP autorizar a designação do profissional para o atendimento se assim necessitar.

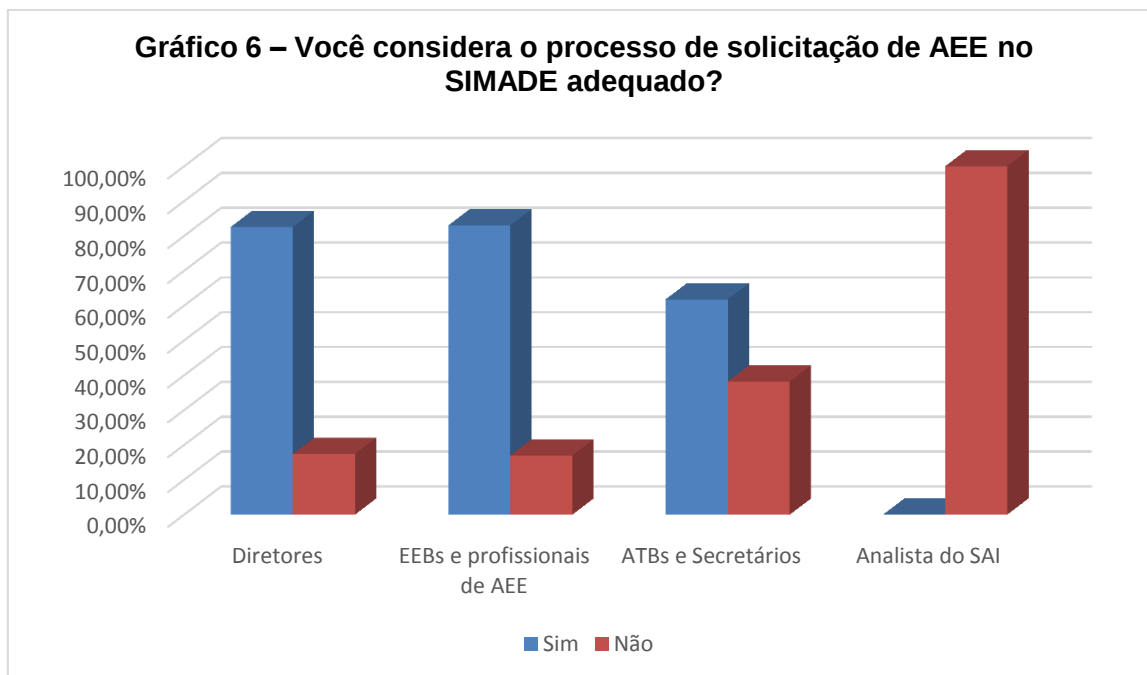
Cabe ressaltar que o PDI é um instrumento, amparado pela LDB Lei 9394/96, utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

Os diretores escolares responderam da seguinte forma: 14,3 % confessaram não saber quais os passos para a solicitação de AEE para os alunos, 17,8% destacaram a necessidade de laudo médico e PDI, 3,6% mencionaram apenas a necessidade do diagnóstico médico, 7,1% dos diretores relataram que é preciso que o aluno tenha laudo médico e enviar o pedido no SIMADE, 10,7% mencionaram o relatório pedagógico ou PDI e o envio no SIMADE, 14,3% reportaram apenas ao SIMADE e 32,1% respondeu satisfatoriamente apontando os três eixos supracitados.

No questionário destinado aos EEBs e Profissionais de AEE também foi inserida a pergunta sobre o passo a passo para a solicitação de AEE, ao que 27% destes profissionais afirmaram não saber como é realizada tal solicitação, 5,4% mencionou a necessidade de laudo e envio do pedido no SIMADE, 27% falaram da obrigatoriedade de elaboração do PDI e laudo médico, 13,5% abordaram somente a necessidade do diagnóstico médico, 8,1% registraram a necessidade do PDI e envio da solicitação no Sistema, 2,7% se referiram somente à avaliação pedagógica e/ou PDI e apenas 16,2% respondeu de modo satisfatório, indicando os três eixos.

Diante da mesma pergunta, 6,3% dos ATBs e Secretários registrou apenas a necessidade do PDI ou avaliação pedagógica, 6,4% falou da obrigatoriedade do PDI e laudo médico, 6,4 apontou a necessidade de PDI e envio do pedido no SIMADE, 8,5% abordou somente o pedido no SIMADE, 10,6% abordou somente a necessidade do diagnóstico médico, 14,9% apontou a necessidade de laudo médico e inserção do pedido pelo SIMADE, apenas 21,3% respondeu de modo satisfatório, mencionando os três eixos e 25,5% disseram não saber como é realizada a solicitação de AEE.

Ao serem avaliados quanto ao conhecimento dos passos para solicitação de AEE, 55,5% dos professores de classe comum disseram não saber como é realizada tal solicitação, 3,7% mencionou a necessidade de laudo médico e envio do pedido no SIMADE, 12,3% falaram da obrigatoriedade de elaboração do PDI e do laudo médico, 11,1% abordaram somente a necessidade do diagnóstico médico, 5% registraram somente que deveria ser feita uma avaliação pedagógica e/ou PDI e apenas 12,3% respondeu de modo satisfatório, destacando os três eixos.



Pode-se constatar, a partir das respostas, que a maioria dos agentes educacionais consultados não têm conhecimento de todo o processo de solicitação de AEE, percebe-se também que a variação de indicação de cada eixo está relacionada com o papel de cada profissional neste processo.

Quanto à operacionalização do SIMADE, 17,4% dos diretores e vice-diretores afirmaram que nunca solicitaram AEE para algum aluno; na questão seguinte 82,6% dos diretores disseram que consideram o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado e 17,4% não o consideram adequado. Questionado, aos que responderam que não consideram o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual seria a sugestão para a melhoria deste, dois diretores e/ou vice-diretores, dentre os 28 consultados, responderam que é necessária a verificação *in loco* pela equipe responsável pelas autorizações e dois pediram mais agilidade.

Questionado aos gestores se eles delegam a atribuição de solicitar AEE no SIMADE a algum servidor, 95,7% respondeu que sim, apenas um diretor respondeu que não. Na pergunta seguinte, direcionada a quem respondeu sim, todos disseram que o secretário ou o ATB são os responsáveis pela alimentação do SIMADE na escola. Tais afirmações foram ratificadas no questionamento feito aos ATBs e secretários sobre qual o cargo do servidor responsável pela alimentação do SIMADE

na escola que eles trabalham, todos disseram que o secretário e/ou o ATB são os responsáveis pela alimentação do SIMADE na escola.

Tais perguntas devem ser analisadas em conjunto, pois, se 95,7% dos diretores delegam a alimentação do SIMADE a outro servidor na escola, a resposta positiva da adequação do sistema por parte dos diretores é passível de questionamento. Cabe ressaltar a confirmação da hipótese deste estudo de que a alimentação do sistema é realizada por terceiros e que estes não têm a formação e/ou orientações necessárias para fazê-lo.

Na sondagem junto aos EEBs e Profissionais de AEE, 83,8% destes profissionais afirmaram que “sim”, consideram adequado o processo de solicitação de AEE no SIMADE e somente 16,2% responderam que o processo não está adequado, no entanto, tal resposta parece contraditória quando ao se considerar que mais de 70% dos EEBs e Profissionais de AEE não mencionaram o SIMADE no processo de solicitação de AEE. Diante do questionamento, aos profissionais que responderam que não consideram o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, de qual seria a sugestão para a melhoria deste as respostas foram evasivas, como: o processo poderia ser feito somente pela escola e mais rápido, outros responderam que desconhecem o sistema ou o processo. Tais respostas são justificáveis ao se levar em conta que estes profissionais não realizam as solicitações de AEE nas escolas, conforme respostas dos diretores, ATBs e secretários escolares.

Ainda analisando as respostas sobre a operacionalização do SIMADE, 55,9% dos ATBs e secretários consultados afirmou que nunca solicitou AEE para algum aluno, depreende-se que apesar do fato de que na grande maioria das escolas é este profissional o responsável pelo SIMADE, nem todos os que ocupam este cargo/função exercem esta tarefa. Dentre os ATBs e secretários escolares consultados, 75 % consideram o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado e 25% não o consideram adequado. Questionado, aos que responderam que não consideram o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual seria a sugestão para a melhoria deste, obtivemos respostas como: “capacitação”, “que a solicitação seja feita diretamente na SRE”, “uso de termos que o ATB consiga entender, por que falta clareza no processo”, “simplificação”, “abrir atendimento para mais CID’s” e “menos burocracia”.

Dentre os professores de classes comuns consultados, 55,5% disseram não saber como é realizada a solicitação de AEE, 3,7% mencionou a necessidade de laudo médico e envio do pedido no SIMADE, 12,3% falaram da obrigatoriedade de elaboração do PDI e laudo médico, 11,1% abordaram somente a necessidade do diagnóstico médico, 5% mencionaram somente que deveria ser feita uma avaliação pedagógica e/ou PDI e apenas 12,3% respondeu de modo satisfatório, mencionando os 3 eixos.

A servidora responsável pelo SAI afirmou que não considera adequado o processo de solicitação de AEE no SIMADE, ao ser solicitadas sugestões para a melhoria do sistema respondeu:

Existem situações que deveriam ser melhoradas no SIMADE, tais como a flexibilização do tempo escolar que, embora seja direito do aluno, não é prevista no sistema e a escola precisa reprova-lo. A visualização de telas do SIMADE pela escola não é adequada, há a dificuldade de localização de telas importantes como a orientação da SER em caso de rejeição da solicitação de AEE. O sistema permite o encerramento do ano letivo do aluno com deficiência sem que seja encerrado o AEE no campo específico, o que gera erros no banco de dados, etc. (Entrevista realizada com a responsável pelo SAI).

Ou seja, de acordo com a entrevistada o processo de solicitação de AEE no SIMADE não é adequado. Quando solicitadas sugestões para a melhoria do sistema, a entrevistada respondeu que existem situações que deveriam ser melhoradas no SIMADE, tais como a flexibilização do tempo escolar que, embora seja direito do aluno, não é prevista no sistema. Tais afirmações reforçam algumas das hipóteses levantadas ao início deste estudo quanto à existência de inadequações no SIMADE.

Solicitou-se, ainda, que a analista do SAI avaliasse como se sente para orientar e analisar solicitações de AEE no SIMADE escolhendo uma nota de 1 a 10 numa escala linear em que 1 representa sentir-se pouco preparado e 10 muito preparado. A sua resposta, nota 2, denota sensação de muito despreparo. Tal situação é inquietante, tendo em vista o alto nível de responsabilidade na atribuição deste servidor de avaliar se determinado aluno tem ou não direito a AEE, especialmente quando se trata de Professor de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas cujos critérios são imprecisos e até mesmo subjetivos.

Na questão seguinte, ao ser questionada sobre o motivo da resposta escolhida a servidora relatou que é por “falta de formação/capacitação, pois, os critérios que do Guia de Orientação da Educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais não são claros e cada caso é único necessitando de uma bagagem muito grande de conhecimento sobre as deficiências e transtornos para a tomada de decisão acertada quanto à aprovação ou não do atendimento por um profissional”.

Diante do quadro apresentado, nota-se que o desconhecimento por parte dos usuários do SIMADE é maior que as inadequações do sistema, tanto que as falhas do SIMADE apareceram de forma mais evidente na resposta da analista do SAI, que é a pessoa que recebe as solicitações com as incorreções e é encarregado de orientar às escolas.

2.3.4 O SAI na Visão dos Agentes Educacionais

O SAI nas SREs tem as seguintes competências: identificar e mapear a demanda de alunos com deficiência e TGD para o planejamento da oferta de AEE na rede estadual; prever e prover no Plano Anual de Atendimento; orientar as escolas na solicitação de AEE, organizar o AEE - sala de recursos em escolas de fácil localização e acesso dos alunos; analisar as solicitações de AEE, por escola e por município, aprovando-as conforme os critérios estabelecidos na legislação vigente; enviar as informações para a DESP, a cada nova aprovação de AEE, para a atualização do banco de dados da SEE/MG; acompanhar o AEE ofertado pela escola visando à qualidade dos atendimentos.

Ao responderem a uma pergunta dissertativa a respeito do que sabem sobre o SAI, a maioria dos diretores escolares demonstrou um conhecimento superficial acerca do serviço e dois afirmaram não conhecer.

Dentre os EEBs e Profissionais de AEE consultados, 27% disseram não conhecer o SAI, 2,7% responderam de forma equivocada, confundindo o SAI com o Serviço de Inspeção Escolar, 43,2% se restringiram à descrição do significado da sigla de forma aproximada ao correto, 5,4% responderam parcialmente correto, relacionando o SAI aos AEEs e à SRE e apenas 21,6% responderam satisfatoriamente à questão mencionando alguma atribuição do SAI.

A maioria dos ATBs e Secretários, 52,9%, afirmou desconhecer o serviço, 20,6% demonstrou um conhecimento bastante superficial, limitando-se a relacioná-lo com a inclusão e 26,4% respondeu satisfatoriamente. Já os professores de classes comuns, ao responderem à pergunta, 58% disseram não conhecer o SAI, 17,2% responderam de forma equivocada, 9,9% se restringiram à descrição do significado da sigla de forma aproximada ao correto, 8,6% responderam parcialmente correto, relacionando o SAI aos AEEs e à SRE e apenas 6,2% responderam satisfatoriamente à questão mencionando alguma atribuição do SAI.

Ao ser solicitada aos diretores, na última questão, uma avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo SAI, 6 responderam que é ótimo, 3 muito bom, 5 responderam que é bom, 1 respondeu “moderado”, um disse ser um pouco moroso, um respondeu que não poderia avaliar e 1 diretor disse que considera os serviços prestados pelo SAI satisfatórios, principalmente devido ao reduzido número de servidores para atender as solicitações de toda a Regional.

Os EEBs e profissionais de AEE avaliaram os serviços prestados pelo SAI da seguinte forma: 5,4 % afirmaram que o SAI é eficiente, 13,5% disseram que é muito bom, 29,7% afirmaram ser bom, 8,1% disseram que o serviço é razoável, 16,2 % falaram que o serviço precisa melhorar principalmente ofertando mais capacitações e 21,6% disseram não poder ou não saber avaliar por não conhecerem o serviço.

Quanto aos professores de classes comuns, 49,4% disseram não poder ou não saber avaliar por não conhecerem o serviço, 5% afirmaram que o SAI é eficiente/ótimo, 6,1% disseram que é muito bom, 25,9% afirmaram ser bom, 13,6% disseram que o serviço é razoável/regular e 1,2 % falaram que o serviço precisa melhorar, mas, não especificou em que deve melhorar.

Nas avaliações realizadas pelos profissionais ficou mais uma vez manifesto o desconhecimento do serviço, por esta razão muitos se eximiram de avaliar o SAI, os que o fizeram se referiram a atribuições administrativas ou solicitaram a promoção de um número maior de capacitações.

Quanto à analista do SAI ao ser perguntado se ela, enquanto integrante deste serviço, considera que o SAI cumpre todas as competências atribuídas à SRE no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, respondeu negativamente. Na questão subsequente, esclareceu da seguinte forma:

São dois servidores para atender a mais de 500 alunos e profissionais de AEE de 94 escolas em 17 municípios, é completamente inviável atender às necessidades das escolas e alunos, infelizmente. Não conseguimos monitorar o trabalho in loco, fazemos as atribuições administrativas, no SIMADE, e comunicamos por e-mail com as escolas sempre que possível. Além da necessidade de recursos humanos para realizar o trabalho é necessário recurso financeiro para as viagens. (Entrevista realizada com a analista do SAI).

Nota-se que, além da dificuldade inerente ao serviço, a estrutura oferecida é absolutamente insuficiente, a escassez de recursos humanos e financeiros é evidente e esta situação compromete significativamente o processo de inclusão escolar.

2.3.5 Formação dos Profissionais da Educação no Contexto da Escola Inclusiva

Buscando sondar se os agentes educacionais se sentem preparados para atender ao aluno com deficiência ou TGD e sua família, foi solicitado que os mesmos avaliassem como se sentem para desempenhar esta atribuição escolhendo uma nota de 1 a 10 numa escala linear onde 1 representa sentir-se pouco preparado e 10 muito preparado.

Assim, diante da pergunta “Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD e sua família?” 17,4% dos diretores e vice-diretores marcaram 1 como resposta, 34,8% respondeu entre 2 e 4, 26,1% registrou nota 5, apenas 21,7% marcou de 7 a 9, não havendo registro de 10, ou seja, a grande maioria destes profissionais, 78,3% se sente pouco preparada para atender a alunos com deficiência ou TGD e sua família tendo registrado nota até 5.

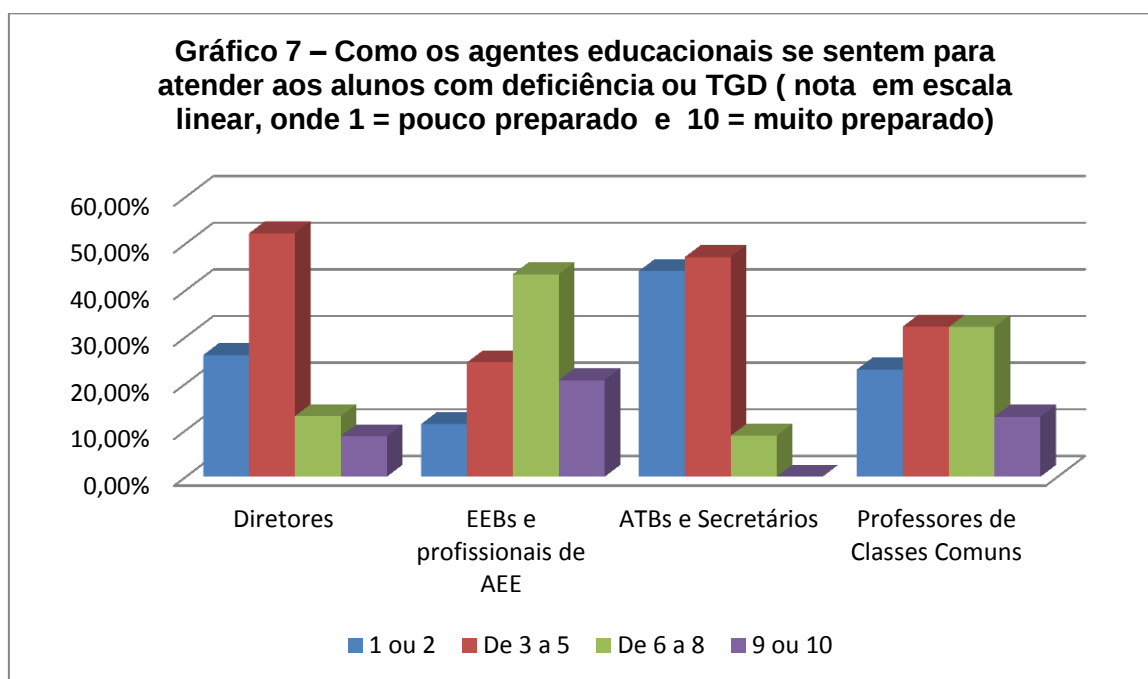
Entre os Especialistas em Educação Básica e os profissionais especializados da educação inclusiva, 24,5% marcaram entre 1 e 4 sua resposta, 11,3% respondeu 5, 28,3% escolheram 6 ou 7, 35,8% marcaram de 8 a 10. Percebe-se por estas respostas que parte considerável destes profissionais não se sente preparada para atender a alunos com deficiência ou TGD e sua família, pois, 35,8% escolheu os valores de 1 a 5 como resposta.

Numa questão direcionada exclusivamente aos EEBs e profissionais de AEE, se buscou sondar o quanto se sentem preparados para orientar professores que atendem a alunos com deficiência ou TGD. Numa escala linear de 1 a 10, nos

mesmos moldes da pergunta anterior, 28,3% escolheu valores de 1 a 4, 17% marcou 5, entre os que escolheram nota 6 ou 7 foram 22,7%, 32,1% marcou de 8 a 10 sua resposta.

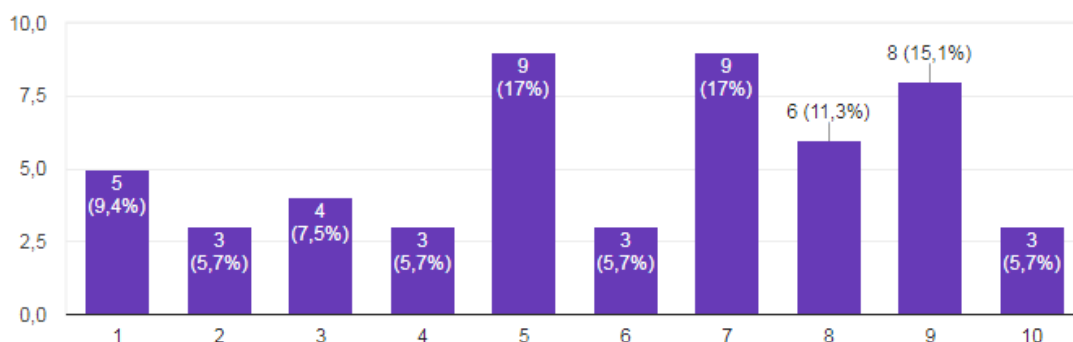
Ainda sobre a questão “Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD e sua família?”, entre os ATBs e Secretários 38,2% marcaram 1 como resposta, 17,7% respondeu entre 2 e 4, 29,4% registraram nota 5, apenas 8,8% marcou nota 7 e nenhum profissional escolheu um valor acima de 7, ou seja, a grande maioria destes profissionais se sente muito pouco preparada para atender a alunos com deficiência ou TGD e sua família.

Os professores de classes comuns consultados responderam a esta questão da seguinte forma: 36,8% marcaram entre 1 e 3 sua resposta, 18,4% respondeu 4 ou 5, 26,6% escolheu 6 ou 7, 18,4% marcou de 8 a 10. Percebe-se que a maioria dos professores que responderam à pesquisa não se sente preparada para atender a alunos com deficiência ou TGD e sua família, visto que 55,2% escolheram valores de 1 a 5 como resposta.



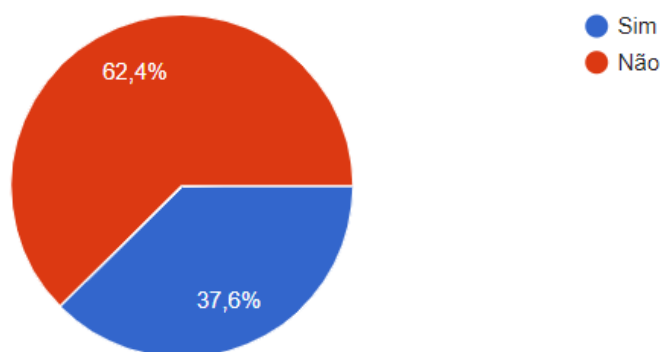
Interpelados, exclusivamente, os EEBs e profissionais de AEE se eles se sentem preparados para orientar professores que atendem a alunos com deficiência(s) ou TGD, escolheram numa escala linear, nos moldes da questão anterior, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Você se sente preparado para orientar professores que atendem a alunos com deficiência ou TGD?



Numa questão aplicada exclusivamente aos professores de classes comuns foi perguntado se ele se sente capacitado para realizar as adaptações necessárias em suas aulas e materiais de forma a atender aos alunos com deficiência(s) ou TGD em suas necessidades educacionais, 62,4% respondeu que não.

Gráfico 9 – Questionamento aos Professores de Classes Comuns: “Você se sente capacitado para realizar as adaptações necessárias em suas aulas e materiais de forma a atender aos alunos com deficiência(s) ou TGD em suas necessidades educacionais?”



A pergunta subsequente, direcionada apenas àqueles que responderam que não se sentem preparados para realizar as adaptações necessárias em suas aulas, se questionou de forma discursiva o porquê de se sentirem assim, as respostas

abordaram, principalmente, falha na formação acadêmica, falta de capacitações pela SEE para as diversas deficiências, falta de habilidade e desconhecimento de métodos e materiais da inclusão, necessidade de trabalho em rede, especialmente com a área da saúde, diversidade de deficiências para atender, falta de estrutura da escola, dificuldade em atender simultaneamente ao aluno com deficiência e ao restante da sala de forma satisfatória.

A analista do SAI, consultada neste estudo, afirmou estar muito pouco preparada para orientar e monitorar o trabalho dos profissionais de AEE, escolhendo nota 2 para representar como se sente neste quesito, numa escala de 1 a 10. A servidora atribuiu este fato à falta de formação/capacitação para atuar no SAI, tendo em vista as muitas deficiências e adversidade de necessidades educacionais dos alunos público alvo do AEE.

Diante deste quadro fica evidente a necessidade urgente de capacitação de todos os agentes educacionais desde os integrantes do SAI até os ATBs e secretários escolares para que a inclusão aconteça de fato em nossas escolas.

Quadro 3 – Resultado condensado da pesquisa e suas respectivas propostas

(continua)

Eixos de análise	Problemas encontrados em cada eixo	Proposta de ação para cada problema detectado
O que os participantes deste estudo sabem e como se sentem participando do processo de inclusão escolar	Percebe-se que ainda há uma resistência considerável por grande parte dos profissionais consultados ao processo de inclusão, sendo grande o número de desfavoráveis ou “parcialmente favoráveis”; Constata-se também um nível acentuado de desconhecimento por parte de todas as categorias de profissionais envolvidas neste estudo acerca de questões elementares sobre a inclusão, como o público alvo do AEE,	Criar a “Semana da inclusão escolar”, um projeto para determinar o estudo do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais no início do ano (sugestão: final do mês de março), simultaneamente em todas as escolas. Ao final da semana deverá ocorrer uma culminância com a comunidade escolar para apresentar resumidamente o Guia para os pais e responsáveis, momento em que os alunos com deficiência participarão de alguma apresentação. As atividades serão acompanhadas pela SRE através de visitas dos

		inspetores escolares e do SAI.
O SIMADE pelo olhar daqueles que lidam com o sistema	A maioria dos agentes educacionais consultados não têm conhecimento de todo o processo de solicitação de AEE, mesmo aqueles indicados como responsáveis pela efetivação do pedido no sistema pelas escolas. Inadequações do SIMADE: falta de “campo” para registro da flexibilização do tempo escolar; dificuldade de localização de telas importantes como a orientação da SRE em caso de rejeição da solicitação de AEE; o sistema permite o encerramento do ano letivo do aluno com deficiência sem que seja encerrado o AEE no campo específico o que gera erros no banco de dados. O desconhecimento dos usuários apareceu de forma mais ostensiva que as inadequações do SIMADE.	Formação realizada por equipe composta por coordenadores do SIMADE na SRE e do SAI para os reais responsáveis pela inserção das solicitações no SIMADE, e para os gestores escolares (diretor e EEBs); Envio de solicitação das adaptações no SIMADE para a equipe gestora do sistema na SEE/MG (conclusão)
O SAI na visão dos agentes educacionais	Nota-se que grande parte dos profissionais ignoram até mesmo a existência do SAI, outros conhecem o serviço superficialmente, especialmente atribuições administrativas. Das poucas avaliações em que houveram críticas foram no sentido de que o serviço precisa melhorar principalmente ofertando mais capacitações.	Inserir na culminância do projeto “Semana da Inclusão escolar” uma fala da SRE (o inspetor escolar ou um membro do SAI apresentará o SAI e suas atribuições à comunidade escolar); Realizar Encontros de Formação Continuada nos polos (com participação presencial ou virtual _via youtube) do SAI, conforme projeto do eixo de formação, abaixo; Solicitar aumento da equipe do SAI na SRE para cumprimento de demandas pedagógicas como: orientar e monitorar a qualidade dos AEE, realizar mais verificações <i>in loco</i> para a conclusão das análises de solicitações de AEE.
Formação dos profissionais da	Foi enfatizada a necessidade de formação em todas as áreas:	Projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE”, serão

educação no contexto da escola inclusiva	A maioria dos profissionais não se sente preparada para atender aos alunos incluídos e suas famílias, o que é responsabilidade de todos na escola. Mesmo quanto às atribuições inerentes especificamente ao cargo/função desempenhados foi constatado o despreparo dos profissionais, como os EEBs e profissionais de AEE que não se sentem preparados para orientar aos demais profissionais da escola, o SAI que não se sente preparado para analisar as solicitações de AEE e monitorar o trabalho dos profissionais de AEE e os ATBs e secretários que sentem a necessidade de capacitação para operacionalizar o SIMADE no que se refere aos atendimentos educacionais especializados.	realizados encontros mensais, visando estruturação e direcionamento de grupos de estudo. Será firmada parceria com a APAE de Janaúba e a Facitec, uma faculdade de psicologia da região, para a cessão de profissionais para palestrar temas relacionados à formação dos mesmos, finalizando com momento de debate com os professores e troca de experiências.
---	--	---

3 PLANO DE AÇÃO: PROPOSTAS PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TGD EM CLASSES COMUNS

Após apresentar histórico da inclusão no contexto educacional brasileiro e conjecturar sobre as políticas públicas de inclusão escolar em Minas Gerais, os desafios do SAI e a operacionalização do SIMADE no primeiro capítulo deste trabalho e analisar a política de educação inclusiva e os atendimentos educacionais especializados na rede estadual do município de Janaúba apoiados nos resultados obtidos pelo trabalho de campo, no segundo capítulo, pretendemos construir um plano de ação educacional a partir das apurações da pesquisa qualitativa e dos problemas detectados em cada eixo de análise.

O objetivo é proporcionar aos profissionais das escolas estaduais pertencentes à circunscrição da SRE de Janaúba, especialmente as do município de Janaúba, alvo da pesquisa, mas, também a outras escolas com estrutura e problemas semelhantes que a este estudo tiverem acesso, propostas que propiciem a melhoria da gestão e formação dos profissionais envolvidos com o AEE, a redução dos obstáculos à operacionalização do SIMADE no que tange ao processo de inclusão e o aumento da qualidade dos serviços prestados pelo SAI.

O plano foi elaborado objetivando atuar em sete questões reveladas pela pesquisa, que fazem parte dos quatro eixos de análise observados, a saber:

- O que os participantes deste estudo sabem e como se sentem participando do processo de inclusão;
- O SIMADE pelo olhar daqueles que lidam com o sistema;
- O SAI na visão dos agentes educacionais
- Formação dos profissionais da educação no contexto da escola inclusiva.

A partir dos desafios encontrados em cada eixo serão propostas ações para solucioná-los ou, quando isso não for possível, atenuar o problema. Foi escolhido o modelo conhecido como “5W2H” para a apresentação dos projetos, porque resume em sete definições fundamentais o que será buscado neste plano de ação, partindo de expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H, *What* (o

que será feito?); *Why* (por que, qual a importância?); *Who* (quem será responsável?); *Where* (onde a ação ocorrerá?); *When* (Quando ela ocorrerá?); *How* (como será desenvolvida?); *Howmuch* (quanto custará?). Conforme explicado por Ferreira (2016) este modelo é simples e eficiente, assim, contribuirá para que este plano se revele de fato compreensível por todos tendo, em decorrência, maior facilidade para ser bem-sucedido.

3.1 Projeto “Semana da Inclusão Escolar”

Diante da resistência considerável por grande parte dos profissionais consultados ao processo de inclusão e do nível acentuado de desconhecimento por parte de todas as categorias de profissionais envolvidas neste estudo acerca de questões elementares sobre a inclusão, será criada a “Semana da inclusão escolar”. Trata-se de um projeto para determinar o estudo do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais no início do ano (sugestão: final do mês de março), simultaneamente em todas as escolas. Ao final da semana deverá ocorrer uma culminância com a comunidade escolar para apresentar resumidamente o Guia para os pais e responsáveis, momento em que os alunos com deficiência participarão de alguma apresentação. As atividades serão acompanhadas pela SRE através de visitas dos inspetores escolares e do SAI.

Ressalte-se que ao início de cada ano o SAI solicita a todas as escolas o estudo do referido Guia durante as reuniões de módulo II, com todos os professores, no entanto, não existe um monitoramento desta ação que acaba não sendo realizada como deveria. Por isso a ideia de fixar uma data para toda a SRE. O envolvimento com os pais e a busca por parcerias, especialmente com a área da saúde que tem muito a contribuir com o processo de inclusão, será estimulado. Neste mesmo projeto buscaremos abarcar a situação da invisibilidade do SAI inserindo na culminância do projeto uma fala de um membro do SAI ou inspetor escolar para esclarecer principais atribuições deste serviço na SRE.

Quadro 4 – Projeto “Semana da inclusão escolar”

(continua)

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito? (Local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Será criada a “Semana da inclusão escolar”	Devido à resistência considerável por grande parte dos profissionais consultados ao processo de inclusão e do nível acentuado de desconhecimento por parte de todas as categorias de profissionais envolvidas neste estudo acerca de questões elementares sobre a inclusão.	Será utilizado todo o espaço escolar	O SAI, os gestores escolares e as equipes pedagógicas das escolas	No início de cada ano letivo, preferencialmente na última semana do mês de março ou na primeira semana do mês de abril.	Nas semanas anteriores ao evento será realizado o estudo do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante as reuniões pedagógicas e em reunião com todos os profissionais da escola; Na semana antecedente serão planejadas as atividades que serão desenvolvidas na “Semana da inclusão escolar”; Durante toda a semana serão realizadas atividades com ênfase no tema inclusão escolar de acordo com cada disciplina (estudo de textos, dados estatísticos de pesquisas, históricos sobre a presença da pessoa com deficiência na sociedade, atividades físicas adaptadas, ensaio	Somente nas escolas em que houver participação de servidor da SRE na culminância do projeto haverá despesa com diária e passagem ou combustível. Cabe ressaltar que a indisponibilidade de recursos financeiros NÃO inviabilizará a realização do projeto. Valor aproximado: Diárias R\$ 3.000,00 Combustível: R\$ 700,00 Passagens: R\$ 300,00

(conclusão)

					de apresentações artísticas envolvendo os alunos da escola com deficiência para apresentação no encerramento do projeto, etc); Ao final da semana, preferencialmente no sábado, será realizada a culminância do projeto com a presença de toda a comunidade escolar; No dia do evento, em todas as escolas em que for possível, estará presente um representante da SRE (seja o inspetor responsável pela escola, um analista do SAI ou um membro da DIVEP – Divisão de Equipe Pedagógica) que terá um momento para falar sobre a inclusão na SRE, será exibido um vídeo do SAI, no qual serão apresentadas suas atribuições à comunidade escolar.	
--	--	--	--	--	---	--

3.2 Formação SIMADE AEE

Para garantir o acesso ao conhecimento de todo o processo de solicitação de AEE será realizada uma formação para os profissionais interessados, para os reais responsáveis pela inserção das solicitações no SIMADE, e para os gestores escolares (diretor e EEBs) de todas as escolas estaduais pertencentes à SRE de Janaúba. A formação será ministrada por equipe composta por coordenadores do SIMADE na SRE e do SAI.

Considerando a escassez de recursos financeiros no Estado a formação poderá ocorrer por polos, o que reduzirá significativamente o custo com passagem ou combustível e diárias. Caso seja inviável até mesmo a realização da formação por polos, será criado um canal para o SAI no youtube para que a formação seja transmitida ao vivo e disponibilizada para acessos posteriores.

Quadro 5 – Formação SIMADE AEE

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito? (Local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Formação SIMADE AEE	Conforme constatado neste estudo, a maioria dos agentes educacionais não têm conhecimento do processo de solicitação de AEE, mesmo aqueles indicados como responsáveis pela efetivação do pedido no sistema pelas escolas. O desconhecimento dos usuários apareceu de forma mais ostensiva que as inadequações do SIMADE.	No laboratório de informática de uma escola em cada município, a que oferecer melhor estrutura tecnológica	Equipe do SAI em parceria com servidores da DIVAE – Divisão de Atendimento escolar, responsáveis pelo SIMADE na SRE de Janaúba	No mês de fevereiro de cada ano (após as designações iniciais) enquanto o SAI verificar a necessidade de tal formação	A formação será realizada por equipe composta por coordenadores do SIMADE na SRE e do SAI para os responsáveis pela inserção das solicitações no SIMADE, e para os gestores escolares (diretor e EEBs);	Valor aproximado: Diárias R\$ 4.950,00 Combustível e/ou passagens: R\$ 1.100,00 Cabe ressaltar que a indisponibilidade de recursos financeiros NÃO inviabilizará a realização do projeto, que prosseguirá virtualmente através do canal do youtube criado pelo SAI.

Para sanar as inadequações do SIMADE: falta de “campo” para registro da flexibilização do tempo escolar; dificuldade de localização de telas importantes como a orientação da SRE em caso de rejeição da solicitação de AEE; permissão de encerramento do ano letivo do aluno com deficiência sem que seja encerrado o AEE no campo específico o que gera erros no banco de dados, a única ação possível é o envio de solicitação das adaptações sugeridas no SIMADE para a equipe gestora do sistema na SEE/MG.

3.3 Ampliando a visibilidade do SAI

Não será realizado um projeto exclusivamente com a finalidade de ampliar a visibilidade do SAI, pois, entendemos que ela se dará de modo natural à medida em que as ações previstas nos diversos projetos deste estudo, indiretamente com esta finalidade, forem sendo colocadas em prática, são elas:

- Participação presencial ou virtual (via *youtube*) do SAI nos Encontros de Formação Continuada sobre AEE, conforme quadro 5;
- Apresentação das atribuições do SAI na culminância do projeto “Semana da inclusão escolar” para toda a comunidade escolar;
- Realização da Formação SIMADE AEE com ATBs, secretários e gestores escolares em parceria com a DIVAE, presencial ou virtualmente, conforme quadro 4;

Algumas questões não dependem do SAI, como o aumento dos recursos humanos e financeiros da equipe, no entanto, tais solicitações serão feitas à SEE/MG. Cabe ressaltar que o aumento do número de verificações *in loco* para melhor conclusão das análises de solicitações de AEE, cobrado nas respostas dos professores, bem como a realização de formações presenciais, estão adstritas à liberação dos recursos supracitados.

3.4 Projeto “Encontros de Formação Continuada sobre AEE”

Será apresentado às escolas estaduais pertencentes à SRE de Janaúba o projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE”, O projeto tem o objetivo de contribuir para a formação em serviço dos professores e o aprimoramento das práticas docentes inclusivas através do estudo da legislação, estudos de caso e materiais diversificados sobre a temática da inclusão, bem como da troca de experiências entre os profissionais da área, favorecendo, assim, a elevação da qualidade do atendimento educacional especializado.

Visando estruturação e direcionamento de grupos de estudo, serão realizados encontros mensais. Será firmada parceria com a APAE de Janaúba e a Facitec, uma faculdade de Psicologia da região, para a cessão de profissionais para palestrar sobre temas relacionados à formação dos mesmos, finalizando com momento de debate com os professores e troca de experiências.

O SAI e todos os professores envolvidos ficarão responsáveis pela pesquisa de materiais e planejamento dos encontros, sendo definida uma dupla de profissionais em cada mês encarregada do planejamento e direcionamento do encontro no mês seguinte. Nos encontros poderá haver, após as palestras e discussão, estudo da legislação pertinente, estudo de casos, planejamento do trabalho (atividades de AEE) e avaliação. Será proposta a realização de um Seminário da Inclusão no final do ano em cada município. Neste seminário serão apresentadas práticas exitosas eleitas pelos grupos de estudos e SAI.

Quadro 6 – Projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE”

(continua)

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito? (Local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE”	Considerando a necessidade de formação continuada de todos os profissionais das escolas pertencentes à SRE de Janaúba sobre AEE – Atendimento Educacional Especializado, este projeto foi delineado com a estruturação e direcionamento de grupos de estudo dos referidos profissionais visando contribuir para a formação em serviço e o aprimoramento das práticas docentes inclusivas.	Nas escolas estaduais da SRE de Janaúba	O SAI, os gestores escolares, as equipes pedagógicas das escolas e os profissionais de AEE (Professores de Salas de Recursos, Professores de Apoio e Tradutores/ Intérpretes de Libras)	De fevereiro a dezembro, um encontro por mês	_ Será enviado um ofício a todas as escolas estaduais da SRE de Janaúba, convidando para o primeiro Encontro de Formação Continuada sobre AEE. Este primeiro encontro será realizado pela equipe do SAI, mediante cronograma previamente definido. Serão repassadas orientações preliminares sobre este projeto, como: objetivo, profissionais envolvidos, atividades, planejamento, etc. Será também o momento de ouvir sugestões por parte dos profissionais sobre os temas a serem abordados nos próximos encontros, de acordo com a demanda de cada município. _ Todas as palestras que ocorrerem na sede ou nos polos serão filmadas e disponibilizadas no canal do SAI no youtube. _ A princípio ficarão preestabelecidos os seguintes temas: ➤ TGD – Transtorno Desintegrativo da Infância / Autismo; ➤ Deficiências Múltiplas / Deficiência neuromotora; ➤ Deficiência Intelectual;	Valor aproximado: Diárias R\$ 4.950,00 Combustível e/ou passagens: R\$ 1.100,00 Cabe ressaltar que a indisponibilidade de recursos financeiros NÃO inviabilizará a realização do projeto, que prosseguirá virtualmente através do canal do youtube criado pelo SAI.

(conclusão)

					➤ Deficiência Auditiva e Visual. _ A definição dos demais temas, bem como a ordem em que serão abordados ocorrerá a partir do primeiro encontro em cada município. _ Os professores serão informados de que poderão descontar o tempo dos encontros mensais na carga horária, que eles têm que cumprir, destinada a planejamento; _ O SAI e todos os professores ficarão responsáveis pela pesquisa de materiais e planejamento dos encontros, sendo definida uma dupla de profissionais em cada mês encarregada do planejamento e direcionamento do encontro no mês seguinte. Nos encontros poderá haver, após as palestras e discussão, estudo da legislação pertinente, estudo de casos, planejamento do trabalho (atividades de AEE) e avaliação; _ Será proposta a realização de um Seminário da Inclusão no final do ano em cada município. Neste seminário serão apresentadas práticas exitosas eleitas pelos grupos de estudos e SAI.	
--	--	--	--	--	--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou os desafios presentes no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns. No primeiro capítulo deste trabalho, para melhor compreender o atual contexto educacional brasileiro, foi apresentado um breve histórico da inclusão, se verificou os avanços e retrocessos legais aos quais as pessoas com deficiência tiveram que suportar até verem resguardados seus direitos e o quão lentamente o ordenamento jurídico brasileiro se adequou à premente necessidade da inclusão escolar. Destacou-se a escassez de Políticas públicas de inclusão escolar em Minas Gerais e, na intenção de descobrir quais eram os principais obstáculos à excelência do processo de inclusão escolar, fizemos uma reflexão sobre os principais desafios que a equipe do SAI enfrenta na coordenação regional do processo de inclusão escolar. Por fim foi questionado se de fato o SIMADE se constitui uma ferramenta de monitoramento das demandas da inclusão.

No capítulo 2 foi destacado, dentre as políticas públicas vigentes no país, o Plano Decenal de Educação, um documento de base norteadora das políticas educacionais brasileiras, evidenciado o andamento da Meta 4 do PNE 2014/2014 que diz respeito à educação especial e está alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Ministério da Educação – MEC em 2008. Foi visto que apesar da grande expansão de matrículas de alunos com deficiências em escolas regulares, algumas estratégias apresentadas no PNE estão paralisadas.

Foi feito um paralelo entre o momento após a promulgação da Lei n. 5.692/1971, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional _ quando, segundo Senna (2007), iniciou-se um processo de paulatina degradação da identidade profissional do pessoal de magistério com a deterioração dos salários dos professores, deflagrado pela impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro de pessoal recém-ampliado _ e o momento da expansão das matrículas dos alunos com deficiências em classes comuns, em atendimento às determinações legais. Em ambos momentos ocorreu um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de função de professores, e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em

regimes os mais precários, cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão social escolar.

Na pesquisa de campo envolvendo todos os agentes educacionais atuantes nas escolas estaduais do município de Janaúba, de forma amostral, buscou-se comprovar as hipóteses levantadas no início do estudo, baseadas na visão da autora, enquanto integrante da equipe do SAI na SRE de Janaúba. Foram analisadas desde questões estruturais e administrativas como o fluxo de informações relativas à inclusão a partir do SIMADE, até questões pedagógicas relativas ao processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com os atendimentos educacionais especializados no contexto desta pesquisa. Foram elaborados 5 questionários diferentes adequados à realidade de cada cargo/função de profissionais diretamente envolvidos no processo da inclusão escolar.

Após a coleta dos dados foi realizada uma análise, iniciada com o perfil dos profissionais consultados, baseada em quatro eixos: “O que os participantes deste estudo sabem e como se sentem participando do processo de inclusão escolar”; “O SIMADE pelo olhar daqueles que lidam com o sistema”; “O SAI na visão dos agentes educacionais”; “Formação dos profissionais da educação no contexto da escola inclusiva”.

A partir dessa análise, foi possível constatar algumas hipóteses inicialmente pensadas e se revelaram novas situações para as quais foram elaboradas ações pertinentes. A inadequação do SIMADE foi comprovada precisamente nas respostas da servidora integrante do SAI, nos demais questionários esta situação foi abordada de maneira superficial. Ficou constatado, contudo, que o principal desafio no que tange ao sistema é o desconhecimento por parte dos usuários, conforme relatos dos ATBs e secretários escolares, apontados pelos diretores e confirmados pelos próprios como principais responsáveis pela inserção dos dados no SIMADE.

A gestão e formação das pessoas que lidam com o AEE, talvez o pilar mais importante deste estudo, se mostrou uma necessidade emergencial, pois, o desconhecimento de informações elementares ao processo de inclusão se apresentou em proporção inadmissível. A falta de visibilidade do SAI se confirmou na consulta aos profissionais, no entanto, diante do número de atribuições

administrativas delegadas pela DESP à referida equipe, com ênfase na quantidade de análises de solicitações de AEE cada vez mais crescentes, bem como a gestão de informações que transitam entre a DESP e a SRE, dificilmente o SAI terá condições de se dedicar às questões pedagógicas e de monitoramento dos AEE nas escolas, a menos que ocorra o aumento da equipe.

As ações previstas no plano de ação buscaram atender às solicitações expressas na pesquisa de campo. Foram elaboradas diversas propostas visando a melhoria do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou TGD em classes comuns, como o Projeto “Semana da inclusão escolar” que envolverá toda a comunidade escolar em momentos de estudo e sensibilização sobre o tema, a Formação SIMADE/ AEE a ser realizada por equipe de coordenadores do SIMADE na SRE e do SAI para os reais responsáveis pela inserção das solicitações no SIMADE, e para os gestores escolares (diretor e EEBs). Será enviada a solicitação das adaptações no SIMADE para a equipe gestora do sistema na SEE/MG e foi sugerido, ainda, o Projeto “Encontros de Formação continuada sobre AEE” no qual está prevista a realização de encontros mensais, visando estruturação e direcionamento de grupos de estudo de professores, assessorados por especialistas nos diversos temas que cercam a inclusão, por meio de parcerias com universidades e associações que militam pela causa da pessoa com deficiência.

Reitero, por fim, o desejo de que esta pesquisa contribua, significativamente, com o aumento da qualidade dos serviços prestados pelo SAI e por cada agente educacional envolvido no processo da inclusão, não apenas na SRE de Janaúba, mas, no estado de Minas Gerais ou em quaisquer instituições de ensino que apresentem desafios no processo de inclusão escolar semelhantes aos descritos neste estudo. Que as políticas públicas educacionais promovam de fato a inclusão dos alunos com deficiências ou TGD nas classes comuns, com ampliação dos investimentos em recursos humanos e financeiros, pré-requisitos imprescindíveis para que este processo não se restrinja apenas ao acesso deste público às escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 154f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

APAE BRASIL, 2017. Disponível em: <<http://apae.com.br/>> Acesso em: 23. out. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 03 nov. 2017.

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

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

BRASIL/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2009.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora - MG, v.2, n. 2, 2012.

DRAGO, Rogério, Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

GAULT, David Arellano et al. **Sistemas de avaliação de desempenho para organizações públicas** (Introdução). 2002. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. Juiz de Fora/MG: PPGP, s/d. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=3951>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos

Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Laboratórios de Estudos e Pesquisas Ensino e Diversidade-LEPED/Unicamp, 2002/5.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MICHELS, Maria Helena, O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 40, maio-agosto, 2011, pp. 219-232. Universidade Federal de Santa Maria.

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

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais – versão 3**. 2014. Belo Horizonte, 2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertholdo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/livrosdamara/home/educacao/inclusao--tecnologia-assistiva/textos-inclusao>>. Acesso: 17 out. 2017.

FERREIRA, Víctor Cláudio Paradela. **O PLANEJAMENTO E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4338>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, **Dossiê Educação Especial**: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. Política de Educação Análise Arquivos / EducationPolicyAnalysis Arquivos [online] 2014, 22 [Disponível

em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898085>> . Acesso em: 15 jun. 2018.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA DIRETORES E VICE-DIRETORES

Prezado(a),

Você foi selecionado para responder a este breve questionário que irá subsidiar a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: Das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE” cujo objetivo é aprimorar o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, através de adequações no SIMADE e contribuir com o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Obrigada pela participação!

Diretores e vice-diretores:

1. Idade:

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Qual sua formação:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação () Mestrado

() Doutorado

4. Qual seu tempo de atuação na educação básica?

5. O que pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?

() Sou favorável para todos os alunos com quaisquer deficiências

() Sou favorável somente para alunos com deficiências leves

() Sou desfavorável

6. Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD e sua família? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

7. De acordo com a legislação atual, quais alunos têm direito ao AEE?

☐ Alunos com TGD

☐ Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem.

☐ Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação.

8. Você sabe quais os passos para solicitar o AEE para um aluno? Se sim, quais?

9. Você já solicitou AEE para algum aluno?

☐ Sim ☐ Não

10. Você considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado?

☐ Sim ☐ Não.

11. Se você não considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual sua sugestão para a melhoria?

12. Você delega a atribuição de solicitar AEE no SIMADE a algum servidor?

☐ Não ☐ Sim.

13. Se sua resposta à questão anterior foi sim, qual o cargo do servidor responsável pela alimentação do SIMADE em sua escola?

14. Você sabe o que é um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

☐ Sim ☐ Não

15. Você já ajudou na construção de um PDI?

☐ Sim ☐ Não

16. O que você sabe sobre o SAI?

17. Como você avalia a qualidade dos serviços prestados pelo SAI?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA EEBS E PROFISSIONAIS DE AEE

Prezado(a),

Você foi selecionado para responder a este breve questionário que irá subsidiar a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: Das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE” cujo objetivo é aprimorar o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, através de adequações no SIMADE e contribuir com o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Obrigada pela participação!

EEB- Especialista de Educação Básica e Professores de AEE (Professor de Apoio, Tradutor e intérprete de Libras e professor de Sala de Recursos):

1. Idade:

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Qual sua formação:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação () Mestrado

() Doutorado

4. Qual seu tempo de atuação na educação básica?

5. O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?

() Sou favorável para todos os alunos com quaisquer deficiências

() Sou favorável somente para alunos com deficiências leves

() Sou desfavorável

6. Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD e sua família? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

7. Você se sente preparado orientar professores que atendem a alunos com deficiência ou TGD? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

8. De acordo com a legislação atual, quais alunos têm direito ao AEE?

☐ Alunos com TGD

☐ Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem.

☐ Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação.

9. Você sabe quais os passos para solicitar o AEE para um aluno? Se sim, quais?

10. Você considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado?

☐ Sim ☐ Não

11. Se você não considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual sua sugestão para a melhoria?

12. Você sabe o que é um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

☐ Sim ☐ Não

13. Você já ajudou na construção de um PDI?

☐ Sim ☐ Não

14. O que você sabe sobre o SAI?

15. Como você avalia a qualidade dos serviços prestados pelo SAI?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA ATBS E SECRETÁRIOS ESCOLARES

Prezado(a),

Você foi selecionado para responder a este breve questionário que irá subsidiar a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: Das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE” cujo objetivo é aprimorar o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, através de adequações no SIMADE e contribuir com o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Obrigada pela participação!

ATBs e secretários:

1. Idade:

2. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Qual sua formação:

☐ Ensino Médio ☐ Graduação ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado

☐ Doutorado

4. Qual seu tempo de atuação na educação básica?

5. O que pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?

☐ Sou favorável para todos os alunos com quaisquer deficiências

☐ Sou favorável somente para alunos com deficiências leves

☐ Sou desfavorável

6. Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD e sua família? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

7. De acordo com a legislação atual, quais alunos têm direito ao AEE?

- () Alunos com TGD
- () Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem.
- () Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação.

8. Você sabe quais os passos para solicitar o AEE para um aluno? Se sim, quais?

9. Você já solicitou AEE para algum aluno?

- () Sim () Não

10. Você considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado?

- () Sim () Não.

11. Se você não considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual sua sugestão para a melhoria?

12. Em que cargo do servidor responsável pela alimentação do SIMADE na escola você trabalha?

13. O que você sabe sobre o SAI?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA PROFESSORES DE CLASSES COMUNS

Prezado(a) professor(a),

Você foi selecionado para responder a este breve questionário que irá subsidiar a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: Das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE” cujo objetivo é aprimorar o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, através de adequações no SIMADE e contribuir com o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Obrigada pela participação!

Professores de classes comuns:

1. Idade:

2. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Qual sua formação:

☐ Ensino Médio ☐ Graduação ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado

☐ Doutorado

4. Qual seu tempo de atuação na educação básica?

5. O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?

☐ Sou favorável para todos os alunos com quaisquer deficiências

☐ Sou favorável somente para alunos com deficiências leves

☐ Sou desfavorável

6. Você se sente preparado para atender a um aluno com deficiência ou TGD?

Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

7. De acordo com a legislação atual, quais alunos têm direito ao AEE?

- () Alunos com TGD
- () Alunos com TDAH, dislexia, dislalia e outros transtornos de aprendizagem.
- () Alunos com deficiência(s), TGD e altas habilidades/superdotação.

8. Você sabe quais os passos para solicitar o AEE para um aluno? Se sim, quais?

9. Você sabe o que é um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)?

- () Sim () Não

10. Você já ajudou a construir um PDI?

- () Sim () Não

11. Na(s) turma(s) que você leciona tem alunos com deficiência(s) ou TGD?

- () Sim () Não

12. Você se sente capacitado para realizar as adaptações necessárias em suas aulas e materiais de forma a atender a alunos com deficiência(s) ou TGD em suas necessidades educacionais?

- () Sim () Não

13. Se a resposta à questão anterior foi não, por que você não se sente capacitado para realizar as adaptações necessárias em suas aulas e materiais para atender ao aluno com deficiência(s) ou TGD em suas necessidades?

14. O que você sabe sobre o SAI?

15. Como você avalia a qualidade dos serviços prestados pelo SAI?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA ANALISTA INTEGRANTE DO SAI

Prezado (a),

Você foi selecionada para responder a este breve questionário que irá subsidiar a pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado: Das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE” cujo objetivo é aprimorar o fluxo de informações acerca da inclusão de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, através de adequações no SIMADE e contribuir com o processo de formação e gestão dos profissionais que lidam com o AEE no contexto desta pesquisa.

Obrigada pela participação!

Analista Educacional referência do SAI:

1. Idade:

2. Qual sua formação?

3. Qual seu tempo de atuação na educação?

4. Você possui cursos na área de Educação Especial? Quais?

5. Qual seu tempo de atuação no SAI?

6. O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns?

() Sou favorável para todos os alunos com quaisquer deficiências

() Sou favorável somente para alunos com deficiências leves

() Sou desfavorável

7. Você se sente preparada para orientar e monitorar o trabalho dos Professores de Sala de Recursos, Professores de Apoio e Tradutores/intérpretes de Libras nas escolas? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparado e 10 muito preparado.

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

8. Se você não se sente preparada para orientar e monitorar o trabalho dos profissionais de AEE nas escolas, qual o motivo?

9. Você se sente preparada para orientar e analisar solicitações de AEE no SIMADE? Dê uma nota de 1 a 10, sendo 1 pouco preparada e 10 muito preparada.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

10. Se você não se sente preparada para analisar solicitações de AEE no SIMADE, qual o motivo?

11. Você considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado?

☐ Sim ☐ Não

12. Se você não considera o processo de solicitação de AEE no SIMADE adequado, qual sua sugestão para a melhoria?

13. Você, enquanto membro do SAI, considera que este serviço cumpre todas as competências atribuídas à SRE no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

☐ Sim ☐ Não

14. Se sua resposta à questão anterior foi não, justifique aqui e dê sugestões para melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo SAI.