

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

Alexssander Gonçalves de Lima

A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de
Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades.

Juiz de Fora
2020

Alexssander Gonçalves de Lima

A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Alexssander Gonçalves de.

A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais : desafios e possibilidades / Alexssander Gonçalves de Lima. -- 2020.

189 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Infrequência escolar. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. I. Santos, Ilka Schapper, orient. II. Título.

Alexssander Gonçalves de Lima

A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: Desafios e Possibilidades

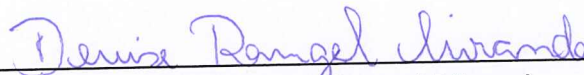
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 15 de janeiro de 2020

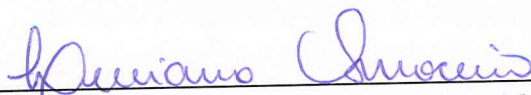
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ilka Schapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Denise Rangel Miranda
Prefeitura de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana Verônica Silva Moreira
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Aos meus pais,
Elizabeth e João.
(*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, Grande Arquiteto do Universo!

À Fernanda, minha esposa.

Aos meus irmãos, André e Anderson, às minhas cunhadas, Denise e Luciana, e aos meus sobrinhos, Jorge e Laura, por acreditarem em meus projetos.

À Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, minha orientadora, pelo profissionalismo, pela confiança e por ter me levado a crer que sempre posso e devo produzir mais.

À Prof.^a Ma. Amanda Sangy Quiossa, pelo suporte acadêmico ao longo desta trajetória.

À Prof.^a Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos e ao Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva, por suas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às Educadoras da Escola Estadual “Anne Sullivan” por sua participação e colaboração durante a pesquisa de campo.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por ter estabelecido a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), proporcionando a mim e a tantas outras pessoas a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional em Gestão de Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A todos os colegas da turma de 2017, por terem compartilhado seus saberes e experiências no decorrer do curso.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.
(MANTOAN, 2003, p. 37)

RESUMO

A presente dissertação foi 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 apresenta-se a partir da observação das taxas de absenteísmo discente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola da rede pública estadual de ensino em Minas Gerais, aqui denominada Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS). A análise dos diários escolares que guardam os registros de Atendimento Educacional Especializado (DEsc-AEE) realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, no período compreendido entre 2011-2018, constitui-se em principal evidência para justificar o presente estudo. Dessa forma, destaca-se como objetivo geral compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais da escola em questão. Assume-se como hipótese que a ausência de uma *práxis inclusiva*, com uma metodologia que envolva aspectos políticos, práticos e culturais na instituição escolar, seja a principal causa para esse não-comparecimento às atividades complementares destinadas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola. Paralelamente, foram definidos três objetivos específicos que embasam os capítulos que constituem a presente dissertação: (i) descrever a forma pela qual são realizados os processos de atendimentos na sala de recursos multifuncionais na escola pesquisada, bem como sua interface ao que se encontra definido pelas legislações que tratam do Atendimento Educacional Especializado; (ii) identificar e analisar que fatores influenciam direta e indiretamente as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais realizadas na EEAS, assim como o que contribui para sua infrequência nas atividades oferecidas por essa política educacional; (iii) propor ações que se mostrem eficazes no combate às altas taxas de infrequência nos atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, potencializando as chances de os alunos, que para ali são encaminhados, melhor

usufruírem de um direito constitucional que lhes garante o acesso e a permanência em um sistema educacional que se propõe a ser abrangente e inclusivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Infrequência Escolar. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Education Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policy and Education Evaluation from the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). It is presented a case study about management by observing the absence rates on the Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado) which happens in the Multifunctional Resource Room (Sala de Recursos Multifuncionais) from a public school located on Minas Gerais / Brazil. The main evidence to justify this study is the analysis of the Specialized Educational Assistance school diaries. This educational assistance was made in the Multifunctional Resource Room from 2011 to 2008. Thus, the general aim is to understand how practices and actions are structured and contribute to the students infrequency with Special Educational Needs referred to the different kinds of specialized assistance in the Multifunctional Resource Room from the Anne Sullivan State School (Escola Estadual Anne Sullivan). We assume as hypothesis that the absence of an inclusive praxis with a methodology which involves political, practical and cultural aspects by the school institution is the main cause for this nonattendance on the complementary activities for students with Special Educational Needs. Considering this main purpose, we selected three specific aims that allow us to base the chapters that constitute this dissertation: (i) describe the way in which the assistance processes are performed in the multifunctional resource room in the researched school, as well as its interface to the legislation which deal with Specialized Educational Assistance; (ii) identify and analyze which factors directly and indirectly influence the practices developed in the Specialized Educational Assistance of students with Special Educational Needs carried out at Anne Sullivan State School, as well as what contributes to the students' infrequency in the activities offered by this educational policy; (iii) propose actions that are effective in combating the high rates of infrequency in the Specialized Educational Assistance provided in the Multifunctional Resource Room, enhancing the chances that the students sent there better enjoy this constitutional right that guarantees them access and permanence in an educational system that aims to be comprehensive and inclusive.

Keywords: Specialized Educational Assistance; School Infrequency; Multifunctional Resource Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)	60
Figura 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)	61
Figura 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)	62
Figura 4 - Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares	69
Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais – Visão Frontal	81
Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais – Visão Lateral	81
Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais – Jogos Pedagógicos	82
Figura 8 - Sala de Recursos Multifuncionais – Mesa de Atendimento	82
Figura 9 - Sala de Recursos Multifuncionais – Computadores	83
Figura 10 - Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço atual (2018)	83
Figura 11 - Mosaico de fotos do 1º Circuito da Inclusão (2017)	92
Figura 12 - Mosaico de fotos do 2º Circuito da Inclusão (2018)	93
Figura 13 - Mosaico de fotos do 3º Circuito da Inclusão (2019)	111
Figura 14 - Representação esquemática do Método 5W2H	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Especial em Minas Gerais (2015-2018)	66
Gráfico 2 - Evolução do número de escolas que realizaram o Atendimento Educacional Especializado na SRE-GV (2015-2018)	71
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado na SRE-GV (2015-2018)	72
Gráfico 4 - Comparativo entre o quantitativo de escolas que ofereceram o AEE e o quantitativo de alunos que foram atendidos na SRE-GV (2015-2018)	73
Gráfico 5 - Comparativo percentual de alunos da EEAS e de outras escolas matriculados no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS(2011-2018)	88
Gráfico 6 - Percentual de Infrequência com base quantitativo de alunos matriculados no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS (2011-2018)	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da população com deficiência e condutas típicas	53
Quadro 2 - Categoria dos sujeitos da pesquisa	112
Quadro 3 - Formação acadêmica e tempo de atuação em serviço das entrevistadas	114
Quadro 4 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do Eixo I – Culturas Inclusivas	145
Quadro 5 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do Eixo II – Políticas Inclusivas	147
Quadro 6 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do Eixo III – Práticas Inclusivas	148
Quadro 7 - Ações a serem executadas pela Equipe Gestora – Eixo Culturas Inclusivas	152
Quadro 8 - Ações a serem executadas pela Equipe Gestora – Eixo Políticas Inclusivas	159
Quadro 9 - Ações a serem executadas pela Equipe Gestora – Eixo Práticas Inclusivas	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) – Ano: 2019	75
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental II (Anos Finais) – Ano: 2019	76
Tabela 3 - Matrículas no Ensino Médio Regular – Ano: 2019	76
Tabela 4 - Quadro Administrativo da EEAS – Ano: 2019	77
Tabela 5 - Quadro de Docentes da EEAS – Ano: 2019	77

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa Deficiente
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE-MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal de 1988
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados com a saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno (relativo ao Conselho Nacional de Educação)
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEsc-AEE	Diário Escolar do Atendimento Educacional Especializado
DESP	Diretoria de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DDPD	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEAS	Escola Estadual Anne Sullivan
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAE	Plano de Ação Educacional
PAED	Programa de Apoio à Educação para Diversidade
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEpt	Plano Decenal de Educação Para Todos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE-GV	Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICIDADE E LEGALIDADE	21
2.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NA ESFERA INTERNACIONAL E NACIONAL	24
2.1.1	Paradigmas da Educação Inclusiva	25
2.1.2	A Educação Inclusiva no contexto das legislações internacionais	31
2.1.3	A Educação Inclusiva no contexto das legislações nacionais	37
2.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	47
2.3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	57
2.4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES	67
2.5	A ESCOLA ESTADUAL ANNE SULLIVAN	74
2.5.1	Aspectos organizacionais e estruturais da EEAS	75
2.5.2	O AEE na Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS	80
2.5.3	Práticas inclusivas na EEAS	91
3	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	96
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	98
3.1.1	Culturas inclusivas: o redimensionamento do trabalho pedagógico	99
3.1.2	Políticas inclusivas: a educação enquanto direito social	102
3.1.3	Práticas inclusivas: a formação continuada dos professores	106

3.2	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	107
3.3	A ANÁLISE DOS DADOS	111
3.3.1	Culturas inclusivas	116
3.3.2	Políticas inclusivas	124
3.3.3	Práticas inclusivas	134
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	144
4.1	DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	149
4.2	DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES	150
4.2.1	Ambientação da Sala de Recursos Multifuncionais	154
4.2.2	Oficinas de formação docente	155
4.2.3	Reuniões para sensibilização das famílias	156
4.2.4	Agenda inclusiva	157
4.2.5	O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	160
4.2.6	A reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar da EEAS	161
4.2.7	Oficinas de formação docente para acompanhamento das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais	163
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	181
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com a Vice-Diretora	182
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Especialista	184
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Professora da Sala de Recursos Multifuncionais	186
	APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com a Professora de Apoio	188

1 INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas do século XX foram assinaladas por processos políticos que mudaram historicamente as propostas educacionais do Brasil. As discussões acerca do acesso à educação formal, somadas aos clamores populares em prol do fim do regime militar, possibilitaram o retorno ao regime democrático e subsidiaram o gradual reconhecimento da educação como um direito social básico.

Naquele contexto, a concepção de escola como instância de formação e de exercício da cidadania ganhou novos contornos, passando a instituição a ser idealizada como “[...] lugar de ensino, de aprendizagem, de organização do pensamento, de acesso à cultura, de incorporação de conteúdos básicos, de desenvolvimento de habilidades e de competências” (WEBER, 2003, p. 13) a fim de socializar novas gerações.

Nesse ínterim, ainda na primeira metade da década de 1980, observaram-se a (re) formulação e a implementação de políticas educacionais que visavam resgatar a “[...] dívida social de acesso e de permanência na escola de toda a população em idade escolar” (WEBER, 2003, p. 13). A proposta de universalização do acesso ao ensino de qualidade beneficiou não apenas os alunos matriculados nas classes regulares, mas também aqueles que, durante muito tempo, não foram reconhecidos como sujeitos de direitos, sendo mantidos à margem da sociedade e cujo paradigma institucional evidenciou mais o atendimento clínico especializado do que o processo de formação educacional (MAZZOTTA, 1996).

Quando foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal (CF) estabeleceu, em seu artigo 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, no artigo 208, inciso III, “[...] o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123).

Há de se reconhecer que os membros constituintes da Carta Magna de 1988 afiançaram um importante instrumento de garantias de direitos, principalmente para

¹ No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência, que a deficiência que elas têm não são como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos. Desde então, o termo preferido passou a ser pessoa com deficiência – PcD (SASSAKI, 2002).

as pessoas com deficiência, ainda que o exercício desse direito, lamentavelmente, só tenha ganhado maior expressão mais recentemente.

Nota-se, desde então, o início de um conjunto de ações que concorreram para diminuir o paradigma da *segregação*, prática comum desde antes do início do século XIX e recorrente até o início da segunda metade do século XX, instituída àqueles que não se enquadravam em um determinado perfil de *normalidade* para frequentarem o ensino regular e que, por essa razão, já, naquele tempo, eram colocados em situação de isolamento social e encaminhados às *classes especiais*².

No início da década de 1990, dois eventos internacionais produziram importantes documentos que se destacaram no cenário educacional em nível global. O primeiro deles ocorreu durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Pouco tempo depois, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (1994), fruto de uma parceria entre o governo espanhol e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sancionou uma resolução que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, a qual ficou conhecida como Declaração de Salamanca.

Assim, depreende-se que mudanças no cenário internacional e, por via de consequência, na esfera nacional, foram significativas para o processo de inclusão educacional, pois reverberaram positivamente nas diferentes redes de ensino do país.

Dessa forma, é possível reconhecer que os avanços conquistados nos processos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) viabilizaram melhorias, ao resguardar direitos a pessoas e grupos antes considerados excluídos e também ao transpor a desvinculação de políticas públicas basilares voltadas para a educação, a saúde, a família e o desenvolvimento social. Importa destacar que tais elementos, quando associados, possibilitam concretizar a unidade nas ações, ao

² Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da Educação Especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial - Livro 1: Educação Especial - Um direito assegurado**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

passo que, se tomados individualmente, podem inviabilizar o alcance de metas mais amplas por desconsiderarem o trabalho em rede.

Sob essa ótica, o presente estudo pretende investigar, com ênfase nas políticas públicas internacionais, nacionais e estaduais que tratam da Educação Inclusiva e que foram implementadas nas escolas da rede pública estadual de ensino em Minas Gerais, como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Estadual Anne Sullivan³ (EEAS), jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares.

O interesse por esta pesquisa teve como ponto de partida o fato de o autor, ao ter integrado o quadro docente de escolas com Atendimento Educacional Especializado, observar que nem todos os alunos que deveriam participar das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS apresentavam frequência regular em seus atendimentos previamente agendados. Ademais, observou-se, ainda, a presença de alunos que recebiam o AEE na escola e que não eram discentes do educandário, ou seja, os atendimentos realizados na SRM da Escola Estadual Anne Sullivan também eram destinados a alunos de outras escolas.

Com o intuito de constatar a efetividade desse atendimento, verificou-se, por meio de consulta aos Diários de Classe referentes ao Atendimento Educacional Especializado (DEsc-AEE), realizados no período compreendido entre os anos de 2011-2018⁴, que um significativo número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, matriculados para participar das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, apresentou um percentual de absenteísmo superior ao que seria provável (tomando-se como referência o limite máximo de 25% de infrequência⁵).

³ Nome fictício adotado visando a preservar a identidade da escola e dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

⁴ Por razões não esclarecidas, não há registros das atividades realizadas na SRM no ano de 2016.

⁵ Na bibliografia consultada, não foram encontrados registros que informam qual seria o limite para infrequência no AEE. Para esta pesquisa, elegeu-se como parâmetro o que está previsto no Art. 24, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, “[...] o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996, p. 9).

Ante a confirmação acerca das altas taxas de absenteísmo dos alunos matriculados no AEE, impõe-se uma reflexão sobre o possível comprometimento do usufruto de um direito constitucional que possibilitaria a esses alunos um processo de inclusão educacional mais abrangente e efetivo, capaz de otimizar seu desenvolvimento biopsicossocial.

Assim, a presente dissertação apresenta, em seu capítulo 2, as políticas públicas de inclusão escolar abordando o percurso histórico e legal do processo de sua implantação, em nível internacional, nacional e estadual, bem como o histórico da Educação Especial no Brasil, apontando também o referencial legal em que se apoia. Destaca-se, ainda, o Atendimento Educacional Especializado e o Processo de Inclusão Educacional na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino em Governador Valadares, assim como se estrutura o atendimento educacional especializado na Escola Estadual Anne Sullivan.

O capítulo 3 propõe a identificação e a análise dos fatores que influenciam direta e/ou indiretamente as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais realizadas na EEAS, bem como o que contribui para sua infrequência nas atividades oferecidas pelas políticas educacionais que tratam dessa temática, apresentando os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados. Em seguida, são demonstradas as análises dos resultados obtidos, bem como pontos referentes à realidade do ambiente pesquisado por meio da observação participante do autor.

Por fim, o capítulo 4 propõe ações que se mostrem eficazes no combate às altas taxas de absenteísmo nos atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, potencializando as chances de os alunos que ali estiverem matriculados um melhor desfrute do direito constitucional que lhes garante o acesso e a permanência em um sistema educacional proposto para ser abrangente e inclusivo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: HISTORICIDADE E LEGALIDADE

Temos o direito de ser iguais quando a nossa indiferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos 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. (SANTOS, 2006, p. 462).

Pensar a escola como um espaço inclusivo vai muito além do que meramente realizar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Para além do formalismo burocrático, a caracterização desse espaço, como um ambiente onde as diferenças se tornam complementaridades, perpassa pela mudança de paradigmas, o que pressupõe considerar a diversidade humana em todo o esplendor de sua natureza, sem tentar reduzir o conceito de ser humano a uma unidade de manifestações emocionais, intelectuais ou físicas que possam reduzir todos os habitantes do planeta a um único conjunto de intenções e manifestações (MARQUES, C; MARQUES, L, 2009).

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional embasado na percepção acerca de direitos humanos que relacionam igualdade e diferença como conceitos imanentes. No Brasil, o movimento de inclusão educacional vem sendo forjado ao longo de décadas a partir de movimentos internacionais alinhados à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990) e à Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca (Espanha, 1994) que visavam reconhecer que as práticas discriminatórias e excludentes precisam ser enfrentadas e suplantadas.

Para Domingos (2005), consoante ao processo inclusivo, a pessoa com deficiência tem direitos e deveres iguais a todo e qualquer ser humano. Para a autora, o processo de mudança está intimamente relacionado ao processo educacional, fazendo-se, por isso, necessário inverter a ordem do estabelecido. Ou seja, é imprescindível que todos possam se fazer ouvidos, sejam sabedores de seus desejos e defensores de seus direitos, e que preconizem o indivíduo, o cidadão, o próprio sujeito da história e não a deficiência (DOMINGOS, 2005).

Desse modo, considerando que a finalidade do processo inclusivo dentro dos espaços escolares pressupõe a oferta de aportes necessários para que alunos e profissionais da educação afastem a exclusão e elejam como prioridade o real atendimento às necessidades individuais, independentemente de limitações e/ou incapacidades físicas, psicológicas, emocionais ou mentais do alunado, o primeiro capítulo deste estudo apresenta o caso de gestão observado em uma das escolas da rede pública estadual de ensino em Minas Gerais, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, envolvendo o Atendimento Educacional Especializado realizado em Sala de Recursos Multifuncionais.

Na primeira seção, do presente capítulo, aborda-se, em linhas gerais, o percurso histórico e legal da Educação Especial, tanto na esfera internacional quanto nacional, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva.

Para tal, buscou-se traçar uma linha temporal considerando diferentes tipos de documentos, quais sejam, leis, decretos, portarias, resoluções e declarações. Pretende-se, dessa forma, esboçar um panorama histórico que permita ao leitor um melhor entendimento acerca dos instrumentos legais que amparam as pessoas com deficiência para que usufruam do direito ao acesso e permanência em instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Na segunda seção procede-se a uma discussão sobre as legislações e políticas públicas já implementadas na rede pública estadual de ensino em Minas Gerais. Para tanto, a proposta visa a apresentar os documentos legais elaborados nas últimas duas décadas, tendo como ponto de partida o Art. 198 da Constituição Estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989). Em continuidade, são elencados outros instrumentos legais que incluem, entre outros: a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) n.º 451/2003; a Orientação SD n.º 01/2005, que norteia o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas; o Projeto Incluir da SEE-MG, coordenado pela Diretoria de Educação Especial (DESP), no período entre 2005-2010; o Parecer n.º 895/2013; e a Resolução n.º 460/2013, que consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, ambos elaborados pelo CEE-MG, finalizando com o Decreto nº 46.264/2013 que instituiu o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cognominado como “Minas Inclui”.

A terceira seção descreve as diretrizes que orientam o atendimento educacional especializado em suas diferentes modalidades, tendo como principal referência o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (versão 03 – Ano: 2014), tratando, especificamente, das características gerais das Salas de Recursos Multifuncionais.

Por conseguinte, a quarta seção trata do processo de implementação do atendimento educacional especializado na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE-GV), enfatizando a evolução observada ao longo dos últimos anos. Os dados foram obtidos junto ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI)⁶ da própria Superintendência. As informações são representadas em gráficos e tabelas que possibilitam ao leitor analisar as variações de fluxo, do número de salas de recursos multifuncionais autorizadas para funcionamento no mesmo período e o quantitativo de alunos atendidos desde sua implantação na SRE-GV.

Na quinta e última seção, apresenta-se o espaço de investigação desta pesquisa: a Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS). São apresentadas as informações sobre sua estrutura física; as características e composição de seu corpo docente, bem como os dados que evidenciaram a necessidade de se investigarem os fatores que desencadearam a infrequência nos atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola.

Dessa forma, antes de ajuizar a natureza da infrequência no Atendimento Educacional Especializado realizado na EEAS, que foi o mote para este estudo, faz-se necessário recordar alguns momentos marcantes que antecederam a oferta desse tipo de atendimento educacional.

⁶ Em 2004, no intuito de viabilizar e dar sustentação ao Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), orientando as escolas na elaboração e implementação de um Projeto-Político Pedagógico (PPP) de Educação Inclusiva, foi criado um Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), subordinado à Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) em todas as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SRE). À época, havia 46 SRE's.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NA ESFERA INTERNACIONAL E NACIONAL

Antes de apresentar as principais legislações internacionais e nacionais que garantem às pessoas com deficiência a igualdade quanto ao direito de acesso e permanência nos espaços escolares, há que se considerar que essa e outras conquistas perpassam, *a priori*, pela implementação de políticas públicas que reconheçam suas necessidades especiais e que respeitem suas idiossincrasias.

Ao perscrutar os caminhos que iniciam a implementação de políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva, depreende-se que é preciso escrutinar quais são os objetivos, propostas, indicações, avanços ou retrocessos que permeiam os documentos e/ou diretrizes que os legalizam e verificar se o direito de acesso e permanência na escola, assim como o real atendimento de necessidades educacionais especiais, está ali contemplado.

Para Barreta e Canan (2012),

[...] não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno. (BARRETA; CANAN, 2012, p. 3).

Ora, é fato que nem sempre os apontamentos e propostas contidos nos textos políticos atendem às expectativas e anseios daqueles que são os principais protagonistas do processo inclusivo: alunos e educadores. Historicamente, sabe-se que o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais nem sempre incluiu a aceitação das diferenças. Aqui cabe sublinhar que “[...] política envolve relações de poder. Portanto, nada de neutralidades ou ausência de interesses” (CONDÉ, 2012, p. 81).

Hodiernamente, a política educacional tem como propósito a inclusão de todos os alunos nas diversas redes dos sistemas públicos de ensino. É impensável edificar uma sociedade que seja orientada por princípios como ética e respeito à diversidade humana sem que a educação seja a base na qual irá brotar o esteio desse contexto social. Assim, a educação, como direito inalienável, deve resguardar

todas as pessoas indistintamente, sem restrições a quaisquer aspectos, sejam eles cognitivos, comportamentais ou físicos.

Para melhor entendimento desse processo político, há que se delinear um breve histórico acerca do tratamento dado às pessoas com deficiência, cuja mudança de paradigmas perpassa por caminhos que vão desde a total exclusão social até o atual modelo vigente que, mesmo ainda em processo de implementação, favorece a inclusão de todas as pessoas, independentemente da natureza de suas limitações e/ou incapacidades.

2.1.1 Paradigmas da Educação Inclusiva

No plano educacional, as políticas públicas dirigidas para o atendimento às pessoas com deficiência atravessaram diferentes fases assinaladas por conceitos embasados na cultura de cada época.

A abordagem acerca da inclusão é desafiadora, pois se trata, ainda, de uma temática pouco conhecida e quase sempre eivada por preconceitos e estigmas sociais. Para melhor compreendê-la, é preciso retroceder no tempo e revisar o histórico do tratamento dado à Pessoa com Deficiência (PcD), desdobrando os caminhos que foram traçados desde a Antiguidade até a contemporaneidade.

Menicucci (2005), Silva (2009) e Silva Neto *et al.* (2018), entre outros estudiosos, identificam quatro paradigmas que retratam diferentes fases consonantes ao processo inclusivo das pessoas com deficiência. São eles: o paradigma da exclusão, o paradigma da segregação, o paradigma da integração e o paradigma da inclusão.

Cabe ressaltar que um paradigma não se extingue com a entrada de um novo modelo, pois, de fato, os diferentes arquétipos coexistem em diversas configurações, nas diferentes redes educacionais do país (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2006).

Blanco (2003, p. 72 *apud* Silva Neto *et al.*, 2018, p. 83) detalha a primeira fase:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a

ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas.

Silva (2009), corroborando o pensamento de Blanco (2003), afirma que as características econômicas, sociais e culturais de cada época são determinantes no modo como se tem “olhado” a diferença. Em suas palavras:

A deficiência era, para os egípcios, indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Para os gregos e para os romanos pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes. (SILVA, 2009, p. 2).

Ora, sabe-se que, em determinados momentos, durante a Antiguidade, as pessoas com deficiência eram afastadas de qualquer convívio social. Aquelas que não permaneciam enclausuradas em suas casas eram rejeitadas por suas famílias, vindo a ser encaminhadas para outros locais, em busca de “tratamento”, bem longe de seu núcleo familiar.

As características dessa fase delinearam o paradigma da exclusão, o qual se estendeu até o final da Idade Média, notadamente influenciado pela Igreja, que condenava e/ou punia aqueles que não se enquadravam em um determinado padrão de normalidade (MENICUCCI, 2005).

Por conseguinte, sob a influência do movimento renascentista, nota-se outra percepção sobre a “anormalidade”. Os avanços no campo da Medicina permitiram ampliar o entendimento acerca das diferenças, trazendo maior clareza quanto ao entendimento de que deficiência mental e doença mental não podiam ser confundidas:

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes. (AMARAL, 2001, p. 32).

Amaral (2001) ressalta que a segunda fase teve início na transição do século XVIII para o século XIX. Nesse período, despontaram as instituições especializadas

no tratamento para Pessoas com Deficiência. A autora ainda destacou que, a partir daquela época, a prática educacional se desdobrou em duas vertentes, uma das quais de natureza especializada e institucional (com ênfase ao assistencialismo), que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual.

Essa fase instalou o chamado paradigma da segregação. Baseado em uma concepção clínico-terapêutica e afiançado pela institucionalização praticada desde o início do século XIX, o Brasil, assim como outros países, deu início a serviços de atendimentos a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicos por meio de algumas poucas iniciativas realizadas em hospitais, asilos e orfanatos, quase sempre custeadas por associações filantrópicas em parcerias com o poder público. (MAZZOTA, 1996).

Como essas ações ocorriam de maneira discreta, quase sempre respaldadas financeiramente pelos familiares das pessoas com deficiência, o atendimento educacional especializado foi-se modelando de forma paralela ao atendimento oferecido às pessoas sem deficiência. Ou seja, esse paralelismo levou a um maior distanciamento entre a educação regular e a educação especial:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que as caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62).

Ora, todas as pessoas que apresentavam diferenças físicas, dificuldades de aprendizagem e/ou em se ajustar aos padrões comportamentais convencionados, tanto na escola quanto na sociedade, eram rotuladas como “anormais”. Dessa forma, a criação de escolas especializadas, mantidas por associações privadas, foi encorajada pelo poder público, garantindo financiamentos mediante convênios, que pudessem atrair as instituições que quisessem se incumbir do atendimento de pessoas com deficiência. Como afirma Meletti (2008, p. 200), “[...] a educação brasileira, em seu processo histórico se constituiu com um distanciamento do ensino

regular, destacando a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educar esses alunos”.

Alguns eventos contribuíram para contestar a institucionalização das pessoas com deficiência, entre eles, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Algum tempo depois, viu-se a criação de instituições formadas por pais, amigos e voluntários em favor das pessoas com deficiência. Um exemplo desse caso foi a fundação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1962, no estado de São Paulo.

Para Silva (2009), a conscientização, por parte da sociedade, da baixa qualidade de atendimento realizado nas instituições, bem como de seu alto custo financeiro, incluindo as extensas listas de espera e de processos muitas vezes desumanos, impulsionou a necessidade de uma nova perspectiva, tanto do ponto de vista educativo quanto social, que favorecesse a integração de crianças e jovens com deficiência:

A integração propugnava o direito à educação, a igualdade de oportunidades e participação na sociedade. Daí a defesa de um atendimento educacional diferenciado e individualizado que garantisse a cada aluno o alcance de metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade. (SILVA, 2009, p. 139).

A utilização de recursos e métodos mais dinâmicos proporcionaram às pessoas com deficiência melhores condições de adaptação social (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Seguindo a disposição mundial de lutar contra a marginalização das minorias excluídas, deu-se início, em nosso país, à divulgação dos princípios que introduziram a filosofia da normalização⁷.

Cabe ressaltar que a ideia original não foi “normalizar a pessoa com deficiência” como tanto se propagou, mas, sim, “normalizar as suas condições de vida”, possibilitando que os recursos e serviços destinados a eles estivessem o mais próximo possível daqueles utilizados pelos seus pares (GLAT; BLANCO, 2007).

⁷ Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1995; GLAT; FERNANDES, 2005).

Omote (1999) afirma que, a partir da década de 1970, os serviços destinados às pessoas com deficiência passaram a ser vistos sob a perspectiva da dimensão integração/segregação:

A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade. (OMOTE, 1999, p. 4).

Assim, não demorou muito para se perceber que a ideia de se oferecer um ambiente escolar o menos restritivo possível não seria uma tarefa fácil. Afinal de contas, esse modelo supostamente “exigia” do aluno uma preparação prévia para que pudesse ser “integrado” no ensino regular. Desse modo, a responsabilidade pela integração estava mais no aluno do que no espaço escolar, o qual estaria “desresponsabilizado” de ensinar àqueles que, por suas especificidades, demandavam outro tipo de planejamento educacional. À vista disso, a maioria dos responsáveis por esses alunos se viu obrigada a matriculá-los em escolas ou classes especiais, por não dispor de condições de ingresso nas turmas regulares (BUENO, 2001; FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT;e BLANCO, 2007).

Em face a esses dissensos, os métodos e técnicas praticados na Educação Especial nessa época começaram a ser refutados, estimulando a busca por estratégias pedagógicas menos segregadas, consolidadas nas políticas públicas internacionais e nacionais.

Ao eleger o ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), a Organização da Nações Unidas (ONU) deu o primeiro passo rumo às mudanças conceituais acerca do tratamento dado às pessoas com deficiência. Soma-se a essa indicação a Carta para a Década de 80⁸, apregoada pela *Rehabilitation International* e preconizada pela Assembleia Geral das Nações

⁸ A Carta Para a Década de Oitenta foi aprovada pela Assembleia Geral da Rehabilitation International, em seu 14º Congresso Mundial, realizado em Winnipeg, no Canadá, em junho de 1980. Trata-se de uma declaração de consenso sobre medidas para possibilitar à humanidade garantir e incrementar os deveres e os direitos de toda pessoa, tanto daquela que é chamada de deficiente quanto daquela que não é (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1980 *apud* BRASIL, 1981).

Unidas, a qual reforçou o propósito de implementação de novas práticas quanto à inclusão social. A Carta propôs, entre outras metas, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja, o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente (SILVA, 2009).

Ante essa Carta, a ONU aprovou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência em sua Assembleia Geral nº 37/52, em 03/12/1982, o qual defende que:

Item 25. O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo são de igual importância, e que estas necessidades devem constituir a base do planejamento social, e todos os recursos devem ser empregados de forma a garantir uma oportunidade igual de participação a cada indivíduo. Todas as políticas referentes à deficiência devem assegurar o acesso das pessoas deficientes a todos os serviços da comunidade. (ONU, 1982, p. 3).

Ao reconhecer que as necessidades de todo indivíduo são de igual importância, o programa reforça e valoriza a diversidade, estimula a colaboração entre diferentes e propõe à sociedade que se adapte de forma a incluir, em seus diferentes contextos (inclusive o educacional), pessoas com necessidades especiais para que essas possam assumir seu papel social onde quer que estejam inseridas.

Ora, claro está que as mudanças decorrentes da proposição de novos documentos legais, *per se*, não significam garantia de uma maior compreensão acerca da deficiência. A mudança de um paradigma por outro pressupõe novas perspectivas que incluam o enaltecimento e o respeito à diversidade conforme ilustra Omote (1999):

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anatomofisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente. (OMOTE, 1999, p. 9).

Em suma, o paradigma da educação inclusiva pressupõe que todos os alunos inseridos na escola estão ali para aprender. Para isso, eles precisam ter condições de participar e interagir com seus pares, independentemente de suas dificuldades e/ou limitações. Nessa situação, caberá à escola se adequar e buscar estratégias que possam transpor o desafio de implementar novas possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, a diferença é um valor e a escola é um lugar que precisa proporcionar interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (AINSCOW, 1998).

A partir do entendimento das principais características que delinearam o processo de inserção de pessoas com deficiência no espaço educacional, é possível entender, de forma mais abrangente, o longo caminho que foi necessário percorrer até que se pudesse pensar em um processo de inclusão educacional que ainda se encontra em permanente processo de (re) construção.

Após a apresentação dos paradigmas que antecederam a atual proposta de educação inclusiva, serão apresentadas algumas das principais legislações internacionais que permitiram avanços em processos que possibilitam a implantação e implementação de ações destinadas à inclusão das pessoas com deficiência em diferentes contextos, mas, de forma especial, nos espaços educacionais.

2.1.2 A Educação Inclusiva no contexto das legislações internacionais

Considerando a grande gama de documentos legais que podem ser relacionados com o AEE e suas temáticas afins (educação inclusiva, direitos educacionais, necessidades educacionais especiais), optou-se, neste estudo, por se traçar um percurso histórico, a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente no período de transição entre as fases de integração/normalização e a inclusão.

Assim sendo, há que se destacar um importante evento já citado nas páginas anteriores, ocorrido em 13/12/1976, quando a Assembleia Geral da ONU, através da Resolução 31/123, proclamou o ano de 1981 como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

Passados três anos dessa indicação, uma nova Assembleia Geral, realizada em dezembro de 1979, aprovou, em sua Resolução 34/154, um plano de ação para o AIPD indicando que o ano de 1981 não seria apenas o marco zero do trabalho

com pessoas deficientes, mas que as ações se estenderiam por toda a década com projetos em nível regional, nacional e internacional, sendo finalmente avaliados ao longo do ano de 1991⁹. Assim, durante a década de 1980, as *pessoas deficientes* conquistaram alguns avanços no que tange ao reconhecimento de seus direitos. Nesse mesmo período, conforme fora mencionado, a terminologia *deficiente* foi, aos poucos, substituída pela expressão *pessoas portadoras de deficiência*.

Ao final da década de 1980, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas consagrou, em 20/11/1989, a Convenção dos Direitos da Criança, um dos mais importantes instrumentos na garantia de direitos humanos em toda história universal, ratificado por 196 países e oficializado como lei no ano seguinte, afixando à criança com deficiência condições que “[...] garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (UNICEF, 1990, p. 12) conforme previsto em seu Art. 23, § 1º. Somado a isso, como trazido no § 3º do mesmo artigo, o documento visa a assegurar à criança com deficiência o “[...] acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento cultural” (UNICEF, 1990, p. 12).

Entre muitos eventos que impulsionaram novos olhares para o atendimento educacional especializado, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), em Jomtien, na Tailândia, no período entre 05 e 09/03/1990. A conferência suscitou contribuições importantes para a educação mundial. Entre elas, a elaboração da Declaração de Jomtien com 10 artigos e um plano de ação construído para assistir às necessidades básicas de aprendizagem com 50 itens, reiterando que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 1)

Importa destacar que a Declaração de Jomtien foi um importante referencial na composição de outros documentos que promoveram discussões sobre a democratização e a universalização do ensino que passaram a tratar a educação

⁹ BRASIL. Domínio Público. **Comissão nacional:** relatório de atividades – Brasil. Brasília: CNAIPD, 1981. p. 6-7. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

inclusiva não apenas para as pessoas com deficiência, mas a todas aquelas que, de alguma forma, estavam excluídas do ambiente escolar.

Em seu artigo 3º, a Declaração de Jomtien (1990) trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, princípios norteadores e conceituais para que uma escola possa se tornar inclusiva:

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Nota-se que o quarto princípio elenca outros integrantes de um grande rol de excluídos, para além das pessoas com deficiência. Tal inferência revela a premência de um processo educacional abrangente, capaz de atender às necessidades mais básicas do ser humano, sem distinções de qualquer natureza.

Um outro importante instrumento para a garantia de direitos para as pessoas com deficiência foi elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial. Os representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram seu compromisso em prol da “[...] Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos

com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de ensino” (UNESDOC, 1994, p. 2).

O evento, ocorrido na Espanha, entre os dias 07 e 10/06/1994, culminou na elaboração da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Trata-se do primeiro documento internacional que tratou especificamente da Educação Inclusiva, ao propor diretrizes, conceitos, princípios e metodologias para a (re) formulação de políticas públicas capazes de levar os países signatários ao “[...] aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESDOC, 1994, p. 2).

Longe de ser uma panaceia para as necessidades das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca trouxe-lhes um alento, ao estimular as iniciativas de se criarem “[...] iguais oportunidades de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais e legalidade constitucional aos discursos que enfatizavam o ensino regular como a melhor opção escolar para essa população” (PRIETO, 2003, p. 2).

O item 7 da Estrutura de Ação em Educação Especial, inscrito na Declaração de Salamanca, delineia os fundamentos que embasam a inclusão escolar:

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

Nota-se aqui o propósito da Declaração de Salamanca em reduzir as distâncias, ao propor que as crianças aprendam juntas, de tal forma que suas dificuldades e diferenças não sejam empecilhos para uma convivência harmoniosa e produtiva. Ao indicar a acomodação de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, o documento exalta a individualidade da criança, reconhecendo-lhe sua singularidade e suas particularidades.

Outro aspecto importante tratado no documento marca a inclusão como um avanço em relação à integração por intermédio da remodelação do ensino regular, até então bem excludente:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESDOC, 1998, p. 5).

Percebe-se que a dimensão pedagógica passa a ser o foco principal do processo, valorizando a experiência educativa prioritariamente nas classes regulares e, excepcionalmente, nas classes especiais. A partir dessa leitura, pode-se depreender que, assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca sublinhou a imprescindibilidade de uma abordagem focada na criança visando à salvaguarda de uma escolarização efetiva de forma indistinta. Ao adotarem sistemas de ensino mais maleáveis, os Estados-Nação sinalizam sua capacidade de considerar as necessidades de cada criança em sua totalidade, o que aproxima a viabilidade da oferta de um processo educacional equitativo e inclusivo.

Assim, com base na proclamação desses importantes documentos internacionais que se tornaram balizadores da educação inclusiva, cabe aqui destacar que o Brasil, enquanto signatário desses documentos, empreendeu esforços para que a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, previstas na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, e que os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, inscritos na Declaração de Salamanca, pudessem fazer parte da realidade das escolas brasileiras.

Em 05/06/2001, durante o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” realizado em Montreal, cidade localizada na província de Quebec (Canadá), foi

instituída a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão. O documento defende que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento humano social sustentável. Destaca-se, no documento, a proposição de que o “[...] desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social” (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001, p. 1). Desde então, observam-se maiores cuidados e preocupações com a sinalização de espaços, bem como sua adequação arquitetônica com vistas a possibilitar maior acessibilidade, principalmente em espaços públicos como as escolas.

Em 13/12/2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento, legitimado pelo Decreto nº 6.949/2009, em 25/08/2009, estabeleceu, em seu Art. 24, que trata especificamente da educação, que os Estados Partes devem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e que, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Outro aspecto incluído no texto prevê que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob a mesma justificativa.

Importa ressaltar que tanto a comunidade escolar quanto as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais precisam se sentir corresponsáveis pelo cumprimento das legislações que protegem os direitos educacionais, pois, se assim não o for, é possível que se tornem letras mortas.

Até aqui foram elencados alguns dos mais importantes instrumentos internacionais que subsidiaram os processos de inclusão educacional. Na próxima seção, serão destacadas as principais legislações nacionais que ratificaram esses documentos.

2.1.3 A Educação Inclusiva no contexto das legislações nacionais

Com base na promulgação de importantes documentos internacionais que se tornaram balizadores da educação inclusiva, cabe dizer que o Brasil, enquanto país signatário desses documentos, empreendeu esforços para que, além daqueles, outros instrumentos fossem criados no intuito de consolidar as práticas inclusivas, objetivando garantir que os direitos das pessoas com necessidades especiais fossem atendidos, em especial aqueles que tratam do acesso e permanência nos espaços educacionais.

Para iniciar esta seção, partiremos da Lei nº 4.024, de 20/12/1961, que fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trouxe, em seu bojo, o primeiro olhar para o atendimento às necessidades educacionais especiais¹⁰:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

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

Art.89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 9).

Embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tenha sido rascunhada e discutida desde a elaboração da Constituição Federal de 1934, sua finalização só foi concluída 27 anos depois. E, em meio às práticas educacionais vigentes à época, nota-se claramente a predominância de um sistema integracionista, como pode observado no artigo 88.

Após 10 anos de vigência e com uma nova ordenação administrativa no país, foi implantada a Lei nº 5.692, em 11/08/1971, que fixou novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, sem apresentar avanços para o atendimento às necessidades educacionais especiais, incluindo apenas a expressão *tratamento especial*, reforçando, dessa forma, a permanência da proposta de que o atendimento desses alunos fosse feito em escolas e classes especiais:

¹⁰ A expressão “necessidades educacionais especiais” foi adotada pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11/09/2001), com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15/08/2001.

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 1).

A prova disso é que, pouco tempo depois, o Decreto Presidencial nº 72.425, de 03/07/1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) cuja proposta robusteceu a manutenção das escolas especiais:

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973, p. 1).

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publicou a Portaria nº 69/86, na qual se inseriu, pela primeira vez, a expressão “Atendimento Educacional Especializado” como forma de integrar o aluno com deficiência. A Portaria descreve que:

[...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986, p. 1).

As ações em favor de um atendimento mais equânime aos alunos com necessidades educacionais especiais começaram a ganhar maiores contornos ao final da década de 1980. A promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, elencou, como um dos fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III), tendo como objetivos fundamentais a “[...] promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Ademais, trouxe, no capítulo III, que trata da Educação, Cultura e do Desporto, no artigo 205, que a “[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Em seu artigo 206, inciso I, afirma a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e, no artigo 208, inciso III, propõe o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123).

Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24/10/1989, que “[...] dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]” (BRASIL, 1989, p. 1). O artigo 2º da referida lei, em seu inciso I, trata da área da educação e determina, em seu único parágrafo, o que representou maiores oportunidades de acesso aos sistemas educacionais:

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

I – Na área da educação:

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

A Lei supracitada, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, só foi regulamentada depois de transcorrida uma década, através

¹¹ Terminologia ainda vigente à época da Proclamação da Constituição Federal em 1988.

do Decreto nº 3.298, de 20/12/1999, que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e do acesso à educação:

**CAPÍTULO VII
DA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES**

Seção II

Do Acesso à Educação

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I- a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II- a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III- a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV- a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. (BRASIL, 1999, p. 8).

À época da elaboração desse decreto, o legislador elencou diversas medidas para que a pessoa com deficiência pudesse ter acesso a diferentes oportunidades, as quais, naquele momento, certamente representaram um avanço significativo ao acesso e permanência nos sistemas de ensino.

Para corroborar o que fora previsto na CF/88, a Lei nº 8.069, de 13/07/1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçando a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, inciso III). Há que se destacar a pertinência com o artigo 5º da mesma legislação, propugnando que “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990b, p. 1).

Posteriormente, a referida legislação ganhou contornos mais inclusivos, ao serem inseridos *remédios constitucionais*¹² no contexto da lei, como pode ser

¹² Remédios constitucionais, também conhecidos como tutela constitucional das liberdades, são os meios, ações judiciais ou direito de petição, postos à disposição dos indivíduos e cidadãos para provocar a intervenção das autoridades competentes, visando sanar ilegalidades ou abuso de poder.

observado na leitura do Art. 11 § 1º – A criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especializado (redação dada pela Lei nº 11.185/2005) e, notadamente, no Art. 208, inciso II, que prevê ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Durante a segunda metade da década de 1990, foi elaborada a Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996 – a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja diretiva tem como premissas a CF/88 e o ECA/90. Se comparada às legislações anteriores, apresentou alguns avanços em relação à inclusão, embora tenha mantido a linha de entendimento de que a escola deve ser um espaço acessível a todos.

A LDBEN nº 9394/96 tratou da educação inclusiva em três artigos, a saber:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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;

Art. 60 –

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Infere-se que, ao dedicar um capítulo exclusivo para a Educação Especial, o legislador conferiu ao tema uma relevância que até então não fora observada nas

legislações anteriores, minimizando, em partes, expressivas perdas históricas acumuladas ao longo dos tempos.

A legislação prevê a Educação Especial como modalidade de ensino a ser oferecida aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação, “preferencialmente”, na rede regular de ensino. Apesar de o conceito avançar em relação ao processo de integração, o termo “preferencialmente” não exclui a possibilidade que o atendimento educacional seja ofertado em instituições especializadas.

Com a chegada de um novo século, novos projetos e objetivos começaram a sair do plano das ideias para tomar forma no plano material. Um deles culminou com a promulgação da Lei nº 10.172/01, de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista para o período 2001-2010. O encerramento do PNE com vigência até o ano de 2010 impunha a necessidade de se realizar um novo planejamento para a década seguinte. Após um hiato quanto ao processo de tramitação, deu-se a aprovação do PNE pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, para o período 2014-2024. O texto legal foi acompanhado de um plano de ação com 20 metas, dentre as quais se destaca a Meta 4 com a seguinte proposição:

Meta 4: 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, 2014a, p. 24).

Constata-se aqui o propósito de implementação de políticas públicas capazes de promover, de fato, a universalização do acesso à educação para as pessoas com deficiência. De acordo com o texto da Lei nº 10.172/01, “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2014b, p. 4).

Ao serem instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB nº 2, em 11/09/2001, tem-se constituído um importante documento de garantia de direitos educacionais em todas as etapas e modalidades na Educação Básica.

Em seu parágrafo único do Art. 1º, encontra-se assegurado que o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, sendo-lhes assegurados os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de AEE.

As diretrizes também definem, em seu Art. 7º, que o atendimento aos alunos com NEE deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Destaca-se, ainda, o inciso II do Art. 8º, ao afirmar que cabe às escolas da rede regular prever e prover, na organização de suas classes comuns, a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Ante a leitura dessa resolução, importa refletir que, por mais democráticas e bem-intencionadas que as políticas públicas possam se revelar a todas as pessoas que delas tenham conhecimento, elas só se efetivarão, se houver um esforço conjunto dos principais atores envolvidos no processo educacional, pois, se assim não o for, as realidades não poderão ser transpostas.

Nesse aspecto, Beyer (2006) complementa:

De forma alguma [...] documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (BEYER, 2006, p. 63).

Em 08/10/2001, o governo brasileiro promulgou o Decreto nº 3.956 ratificando o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹³, aprovado em 28/05/1999. O documento, que ficou conhecido como Convenção da Guatemala, discorre sobre conceitos como “deficiência”, “discriminação contra pessoas com

¹³ Terminologia ainda vigente à época da elaboração do documento.

deficiência”, tendo, por principal objetivo, “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001a, p. 2)

O Decreto nº 3956/01 legitima que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001a, p. 2).

Esse fragmento do decreto que retrata o texto original aprovado na Guatemala endossa os documentos que o antecederam, ao admitir que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, “prioritariamente” em salas e escolas regulares, é uma das formas de se combater a discriminação com base na deficiência e de promover a dignidade inerente a todos os seres humanos.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 18/02/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, definindo que as instituições de cursos superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a “[...] atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2014b, p. 4).

No ano de 2003, foi implementado o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando a modificação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, ao propor um amplo processo de formação profissional (para docentes e gestores) de modo a oportunizar o acesso de todos à educação, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade.

Em setembro de 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão se fez presente elaborando uma cartilha com orientações sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Em parceria com o MEC, o Ministério Público apresentou um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de necessidades e

características de todos os cidadãos, que incluiu aspectos jurídicos, orientações pedagógicas e missivas aos professores e também aos pais ou responsáveis tanto de crianças e adolescentes com ou sem deficiência ou com qualquer outra necessidade especial.

No ano de 2005, foram implantados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e com propostas alternativas para suplantando as práticas discriminatórias, combatendo a lógica da exclusão.

Ainda em 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja agenda propôs eixos voltados para a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos espaços escolares, entre outros aspectos.

Pouco tempo depois, o Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, trouxe a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma conjugação de esforços da União e dos entes infranacionais, para atuarem na melhoria da qualidade da Educação Básica. Entre as ações previstas, salienta-se o compromisso de garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Art. 2º, inciso IX).

Já em 03/06/2009, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que tratou da Educação Especial atribuindo-lhe o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, para atender a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, passou a orientar que a oferta do AEE fosse realizada em turno inverso ao da escolarização, visando sua contribuição efetiva na garantia do acesso dos alunos à educação comum, por disponibilizar os serviços e apoios que podem complementar a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Em continuidade às muitas ações em favor da implementação de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva e respaldadas pelas deliberações da

Conferência Nacional da Educação (CONAE), a Lei nº 13.005, de 25/06/2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024. No inciso III, parágrafo 1º, do Art. 8º, trata sobre a garantia do atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Assim, baseada nessa premissa, está a Meta 4 e suas 19 estratégias que propõem a

[...] 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, 2014a, p. 24).

Assim sendo, o Atendimento Educacional Especializado é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, permitindo sua realização por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízos ao sistema educacional inclusivo.

O cumprimento da Meta 04 resguarda os direitos de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, possibilitando-lhes o desenvolvimento individual e coletivo previstos nas diversas legislações que enfatizam o respeito à diversidade e objetivam a inclusão.

Em 06/07/2015, a Presidência da República instituiu a Lei nº 13.146, criando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Em seu capítulo IV – Do Direito à Educação, a legislação ratifica que a educação é direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis; garantindo-lhe oportunidades de aprendizado para 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” (BRASIL, 2015, p. 6-7).

Considerando os instrumentos legais aqui apresentados, fica evidenciado que a prática educacional na perspectiva da educação inclusiva pressupõe o envolvimento de participantes de todos os segmentos da comunidade escolar, pois,

se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e de redirecionar suas práticas para melhorar a qualidade do ensino para todos.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas das legislações e políticas públicas que já se encontram implementadas na rede pública estadual de ensino em Minas Gerais.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nesta seção, pretende-se discorrer mais especificamente sobre os documentos que tratam da educação inclusiva em Minas Gerais e que foram elaborados nas últimas duas décadas.

A educação inclusiva, idealizada como um novo paradigma educacional, busca consolidar a proposta de educação como um direito de todos, ao reconhecer as diferenças individuais, independentemente de sua natureza biopsicossocial. Assim, pode-se afirmar que a inclusão social e educacional é, hoje, um movimento mundial que se intensificou particularmente a partir da década de 1990 (ALVES; BARBOSA, 2006).

Dessa forma, ante os muitos desafios que ainda rondam as práticas educacionais inclusivas, impõe-se a necessidade de melhor conhecer a maneira pela qual o sistema mineiro de educação tem se estruturado de modo a garantir a implementação de práticas educacionais inclusivas em sua rede de ensino, que requer adaptações e adequações em sua infraestrutura física; reformulações em aspectos didático-pedagógicos, que demandando, principalmente, maior atenção quanto à formação continuada dos profissionais da educação.

Após a elaboração de uma nova Lei Constituinte para o país em 1988, os representantes do povo do Estado de Minas Gerais, reunidos em Assembleia Constituinte, com o propósito de instituir a ordem jurídica autônoma que sintetizasse as aspirações do povo mineiro, promulgaram a Constituição do Estado de Minas Gerais em 21/09/1989.

Dada a natureza deste estudo, a atenção volta-se para a redação que foi inserida no Título IV – Da Sociedade, Capítulo I – Da Ordem Social, Seção III – Da Educação, estabelecida no Art. 198, com destaque para os incisos III e XIV, quanto

à garantia do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como se pode verificar a seguir:

Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante:

[...]

III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência;

[...]

XIV – programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotados, na forma da lei. (MINAS GERAIS, 1989, p. 154).

Ora, identifica-se que os membros constituintes da legislação mineira, a exemplo de outras políticas públicas que formalizaram dispositivos internacionais e nacionais, também priorizaram o atendimento de alunos com NEE na rede regular de ensino.

Entre agosto e setembro de 1998, foi realizado, em Belo Horizonte, o I Fórum Mineiro de Educação, cuja proposta foi a construção de uma política educacional que envolvesse a participação da sociedade nos processos educacionais.

Ao término do I Fórum Mineiro de Educação, foram elencadas as seguintes proposições:

- A educação mineira resgatará, na herança histórica e cultural do estado, uma filosofia humanista, comprometida com o desenvolvimento integral do educando e a serviço da cidadania e da competitividade que contempla simultaneamente a eficiência tecnológica e a equidade social.
- O processo educativo respeitará as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade, numa pedagogia de qualidade sintetizada no conceito segundo o qual “a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos”.
- A participação da sociedade será valorizada, como parte de uma estratégia democrática de educação de qualidade para todos. (INDEC, 1998, p. 53).

No dia 15/10/1999, em edição especial por ocasião do Dia do Professor, a TV Minas anunciou uma nova política de governo que passaria a nortear os rumos da educação mineira: a “Escola Sagarana”. A proposta objetivava melhorias nas

escolas públicas em Minas Gerais, considerando o fortalecimento da mineiridade. Para tanto, em seu plano estratégico, propunha organizar e prestar serviços educacionais de qualidade e desenvolver ações para implantar um modelo de transformação social que capacitasse os cidadãos para atuarem proativamente no processo de construção de uma sociedade justa (MINAS GERAIS, 1999).

No ano de 2001, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) criou a Diretoria de Educação Especial (DESP)¹⁴ com o objetivo de implantar ações voltadas para a implementação de políticas públicas de educação inclusiva para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Assim, no intuito de desenhar uma nova proposta político-pedagógica para as escolas mineiras e aglutinando as propostas apresentadas durante o II Fórum Mineiro de Educação, ocorrido em outubro de 2001, o qual previa “[...] atendimento especializado, gratuito, aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (MINAS GERAIS, 2001, p. 88), a SEE/MG divulgou o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED).

O objetivo do programa foi assim estabelecido:

Implantar e implementar a proposta de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais de Minas Gerais visando a promoção de uma educação de qualidade capaz de adaptar-se à diversidade do seu alunado levando em conta as potencialidades individuais do ser humano. (MINAS GERAIS, 2002, p. 4).

Com o propósito de estruturar um sistema de ensino que atendesse a todos os alunos, o programa foi dividido em quatro subprogramas: Inovações, Currículo sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio.

Assim, o processo de inclusão nas escolas foi orientado a partir do subprograma Inovações, através do Projeto Piloto intitulado “Projeto Escola Inclusiva”. As orientações do projeto sinalizavam para uma mudança estrutural nas escolas, pois proporcionava aos alunos com necessidades educacionais especiais e

¹⁴ Durante o período eleitoral do ano de 2018, o sítio eletrônico da DESP foi retirado da rede de alcance mundial (www), permanecendo “em manutenção” desde então. De acordo com informações do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE-GV), os serviços destinados à educação inclusiva não são mais executados por uma Diretoria de Educação Especial, mas por um núcleo de educação inclusiva.

aos docentes o aporte necessário às mudanças que permeavam a educação inclusiva, em face da compreensão de que a escola precisaria ser capaz de atender à diversidade humana, bem como às demandas individuais.

Passados dois anos, o Conselho Estadual de Educação (CEE-MG) emitiu o Parecer nº 424/2003, em 22/05/2003, propondo normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O documento ressalta a relevância das convenções, declarações e legislações destinadas à universalização do direito à educação escolar, com ênfase na consolidação de garantias quanto à igualdade de oportunidades educacionais a todas as pessoas, indistintamente. Destaca, ainda, que os estudos e pesquisas apontam que as necessidades especiais podem surgir, no aluno, em algum momento de sua vida escolar. O fato a ser considerado nesse caso é que, se essas necessidades não forem atendidas, irrompem as dificuldades do aluno no processo de aprender.

Ainda no mesmo período, o CEE-MG, aprovou, em 27/05/2003, a Resolução nº 451/2003, fixando normas para Educação Especial na rede estadual de ensino, delineando objetivos, princípios, normas e procedimentos a serem observados, tanto na rede pública quanto privada, acerca do atendimento educacional especializado.

Além do que já fora previsto em outros dispositivos legais, o CEE-MG destacou, no preâmbulo da Resolução nº 451/2003, a responsabilidade do sistema de ensino quanto:

- c)** ao dever de proporcionar a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades educacionais especiais para acesso, percurso e permanência na educação escolar;
- d)** à necessidade de desenvolver, em Minas Gerais, políticas educacionais inclusivas que pressupõem o cumprimento da função escolar para com todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem escolar. (MINAS GERAIS, 2003, p. 1).

Outros aspectos que merecem destaque na resolução podem ser encontrados no Art. 7º que considera, como parte dos serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado, o atendimento em sala de recursos, conforme já previsto na LDB nº 9.394/96, no Parecer do CNE/CEB nº 17/01 e na Resolução CNE/CEB nº 2/01, cujo Art. 16 orienta as escolas da rede regular de

ensino para que incluam, em seu projeto político-pedagógico, ações e atividades que favoreçam a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

Avulta-se aqui o compromisso do governo mineiro em transformar as escolas públicas em espaços de formação e acolhimento para os alunos, independentemente de suas necessidades e/ou limitações de qualquer natureza.

Entre outras regulamentações, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) divulgou a Orientação SD nº 01/2005, amparada por legislações federais e na Resolução do CEE-MG nº 451/2003¹⁵ e, especificamente no Art. 40 da Resolução SEE-MG nº 521/2004¹⁶. O documento orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências¹⁷ e condutas típicas¹⁸. Exalta a participação dos profissionais da educação, bem como dos familiares na implementação de políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva, concitando-os a mudar a cultura da escola em busca de práticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos alunos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades:

Na educação inclusiva, a escola deve estar revisando suas práticas, mudando concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, explicitando claramente, no seu projeto pedagógico, o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitarem. (MINAS GERAIS, 2005, p. 7).

¹⁵ A Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 451/2003 fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

¹⁶ A Resolução SEE nº 521/2004 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais mineiras e foi revogada, posteriormente, pela Resolução SEE nº 2.197/2012.

¹⁷ As **deficiências** referenciadas na Orientação SD nº 01/2005 foram: Surdez (leve/moderada ou severa/profunda), Deficiência física, Deficiência mental, Deficiência Visual (cegueira, baixa visão) e Deficiência múltipla.

¹⁸ De acordo com a Orientação SD nº 01/2005, **condutas típicas** são manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas de comunicação alternativa.

Para melhor entendimento de alguns conceitos, o Quadro 1 a seguir apresenta as principais características de condições específicas que podem acometer algumas pessoas e que, genericamente, foram cognominadas, condutas típicas:

Quadro 1 - Caracterização da população com deficiência e condutas típicas

Os alunos que necessitam de serviços educacionais especializados apresentam condutas típicas e deficiências que exigem, por suas características, estratégias de atendimento diferenciadas. As condutas típicas e deficiências são:				
Condutas Típicas	Surdez	Deficiência Mental	Deficiência Visual	Deficiência Múltipla
Manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, exigidas por seu modo singular de aprendizagem. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas de comunicação alternativa. Exemplo: Método TEACCH, Sistema PECS, BLISS, REBUS e outros.	Consiste na perda parcial ou total da audição que pode resultar em dificuldades de comunicação, de interpretação, de compreensão e da produção escrita, podendo ocasionar isolamento em relação ao entorno. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus da perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o <i>déficit</i> auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, podendo ser considerado:	Caracteriza-se pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender; confusão de ideias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente.	Entendida como perda total da visão ou redução da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifesta-se como: • Cegueira, ou seja, a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método <i>braille</i> para a leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;	São consideradas deficiências múltiplas as resultantes do efeito conjugado de duas ou mais deficiências. Caracteriza-se pela ocorrência, no mesmo aluno, de sérios e diferentes comprometimentos em seu nível de desenvolvimento e poucas possibilidades funcionais de comunicação, interação social, aprendizagem e capacidade adaptativa.

	• Surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral, mas poderá ocasionar dificuldades na articulação, na leitura e na escrita. No caso da surdez moderada, é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. • Surdez severa/profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código de língua oral. Tais alunos necessitam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que será sua língua natural, devendo usar a língua portuguesa como sua segunda língua.	O aluno necessitará de clareza e simplicidade na organização dos espaços e das atividades; instrução de códigos aplicáveis e serviços complementares.	• Baixa Visão, caracterizada por resíduo visual que permite ao aluno ler, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. Podem ser observadas, ainda, dificuldades na locomoção e orientação do aluno nos ambientes, exigindo que a escola reorganize os seus espaços físicos, apresentando pistas táteis indicativas de obstáculos, desníveis e objetos salientes. Torna-se necessária também a permanência de objetos que servirão de referenciais para a locomoção autônoma do aluno cego.	
--	---	--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com a Orientação SD nº 01/2005, de 08/04/2005. (MINAS GERAIS, 2005).

Objetivando a efetivação da inclusão escolar em toda sua rede, a SEE-MG estabeleceu, através da Orientação SD nº 01/2005, que, em cada município do Estado, pelo menos uma escola estadual (ou municipal onde não houvesse escola estadual) estivesse devidamente preparada para realizar a inclusão (MINAS GERAIS, 2005).

Para alcançar essa meta, a SEE-MG, através da Diretoria de Educação Especial (DESP), implantou o Projeto Incluir entre os anos de 2005 e 2010. Nesse período, além de reuniões técnicas, debates e instruções, foram distribuídos cadernos, revistas e artigos voltados para os profissionais da educação.

As bases do Projeto Incluir foram articuladas em quatro eixos norteadores: I – promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; II – capacitação dos educadores; III – formação de redes de apoio; IV – garantia de atendimentos educacionais especializados. Para que um projeto de tamanha envergadura alcançasse seu propósito, as ações precisavam ser bem coordenadas (SANTOS, 2014; FROIS, 2017). Assim, tornou-se necessário que novas estratégias de ensino fossem implementadas, o que resultou na reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essas mudanças requisitaram o acompanhamento e monitoramento das equipes do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), responsáveis pela implantação e implementação de projetos e ações da DESP nas Superintendências Regionais de Ensino.

Em 2008, após o MEC implantar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o governo mineiro implementou a expansão de ações inclusivas em toda a rede de ensino, através da oferta de AEE, providenciando também a reforma dos prédios escolares, visando a melhorias na acessibilidade nos espaços educacionais.

Em 12/12/2013, o CEE-MG aprovou o Parecer nº 895/2013, que consolidou normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O documento faz importante referência ao Decreto nº 6.949, de 25/08/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30/03/2007, enfatizando aspectos que passaram a sustentar um novo conceito da deficiência, a saber:

Art. 1 - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 1).

Na mesma data, o CEE-MG promulgou a Resolução nº 460, enfatizando que a Educação Especial, transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, é parte integrante da educação escolar e deve ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar (Art. 1º). Destaca, ainda, as diretrizes a serem observadas nas práticas inclusivas nos ambientes educacionais:

Art.6º:

- Oferta em todos níveis, com base na igualdade de oportunidades, resguardando o respeito e a individualidade dos alunos;
- Fomento de programas compartilhados com as áreas da saúde e assistência social visando ao aprendizado contínuo;
- Oferta gratuita e obrigatória a partir dos quatro anos, asseguradas as adaptações adequadas às necessidades individuais;
- Adoção de medidas de apoio geral, individualizado e efetivo, em ambientes que maximizem o desenvolvimento escolar e social, para a inclusão plena;
- Oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino e em instituições especializadas em Educação Especial, respeitada a decisão da família;
- Apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 1).

Novamente, são evidenciados os cuidados do poder público quanto à igualdade de oportunidades a serem dadas a todas as pessoas, oportunizando a cada uma delas o atendimento às suas necessidades individuais.

Em 25/06/2013, foi editado o Decreto nº 46.264, instituindo o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado “Minas Inclui” (MINAS GERAIS, 2013c). O objetivo do plano é fortalecer as políticas públicas para as pessoas com deficiência, em parceria com a União e municípios. Em sintonia com o Plano Viver sem Limite (Decreto Federal nº 7.612, de 17/11/2011), com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU), está organizado em cinco eixos: 1 – Saúde, Reabilitação, Órtese e Prótese; 2 – Educação, Cultura, Esporte e Lazer; 3 – Trabalho e Qualificação Profissional; 4 – Acessibilidade e Tecnologia Assistiva e 5 – Proteção Social, Segurança e Acesso à Justiça.

Ante o rol de documentos legais apresentados até aqui, fica evidenciado que o estado de Minas Gerais continua buscando estratégias que possam garantir à população mineira, em geral, e aos alunos com necessidades educacionais especiais, em particular, maiores e melhores oportunidades de acesso e permanência nas escolas da rede estadual de ensino.

Na próxima seção serão apresentadas as diretrizes legais que orientam o Atendimento Educacional Especializado, bem como dados estatísticos relativos ao número de alunos com NEE matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino no período entre 2014 e 2018, tendo como base o Censo da Educação Básica de 2018. Em continuidade, serão apontadas algumas das principais características da Sala de Recursos Multifuncionais, tendo como principal referência o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (versão 03 – Ano: 2014).

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Nesta seção são apresentadas as disposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); as particularidades do Atendimento Educacional Especializado, as características da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como os tipos de atendimentos que são realizados.

Como fora mencionado, o direito ao Atendimento Educacional Especializado garantido às Pessoas com Deficiência foi estabelecido na CF/88, em seu Art. 208, inciso III, o qual estipula que esse atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). De forma análoga, o parágrafo primeiro do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atestou que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996, p.19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001:

Art. 2º - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001c, p. 1).

A mesma resolução conceitua a Educação Especial em seu Art. 3º:

Art. 3º - Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001c, p. 1).

À vista dessas orientações legais e consoante as demais especificações da Resolução nº 02/2001, pode-se afirmar que a política educacional inclusiva implicou às escolas a necessidade de revisar a sua prática pedagógica, seus processos avaliativos, suas metodologias de ensino e seu currículo. Esses processos só poderão vir a ser concretizados mediante a reestruturação de seu Projeto Político-Pedagógico, conforme previsto no Art. 15 da aludida resolução:

Art. 15 - A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001c, p. 4).

O texto da resolução deixa claro que a razão primeira desses princípios é o atendimento às necessidades dos alunos dentro do espaço escolar, o que a colocou com um marco referencial entre os documentos que tratam da educação inclusiva na educação brasileira.

Ainda sobre a PNEEPEI, implantada pelo MEC em 2008, com o propósito de constituir políticas públicas capazes de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, destaca-se a promulgação do Decreto nº 6.571, de 17/09/2008,

incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17/11/2011, que instituiu, em seu Art. 8º, a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ao estabelecer o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ademais, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02/10/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse importante documento qualifica o público alvo da Educação Especial (Art. 4º), define o caráter complementar ou suplementar do AEE (Art. 6º) e prevê a sua institucionalização no projeto político-pedagógico das escolas (Art. 10). Nesse momento, destacam-se os alunos público-alvo do AEE:

Art. 4º - Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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

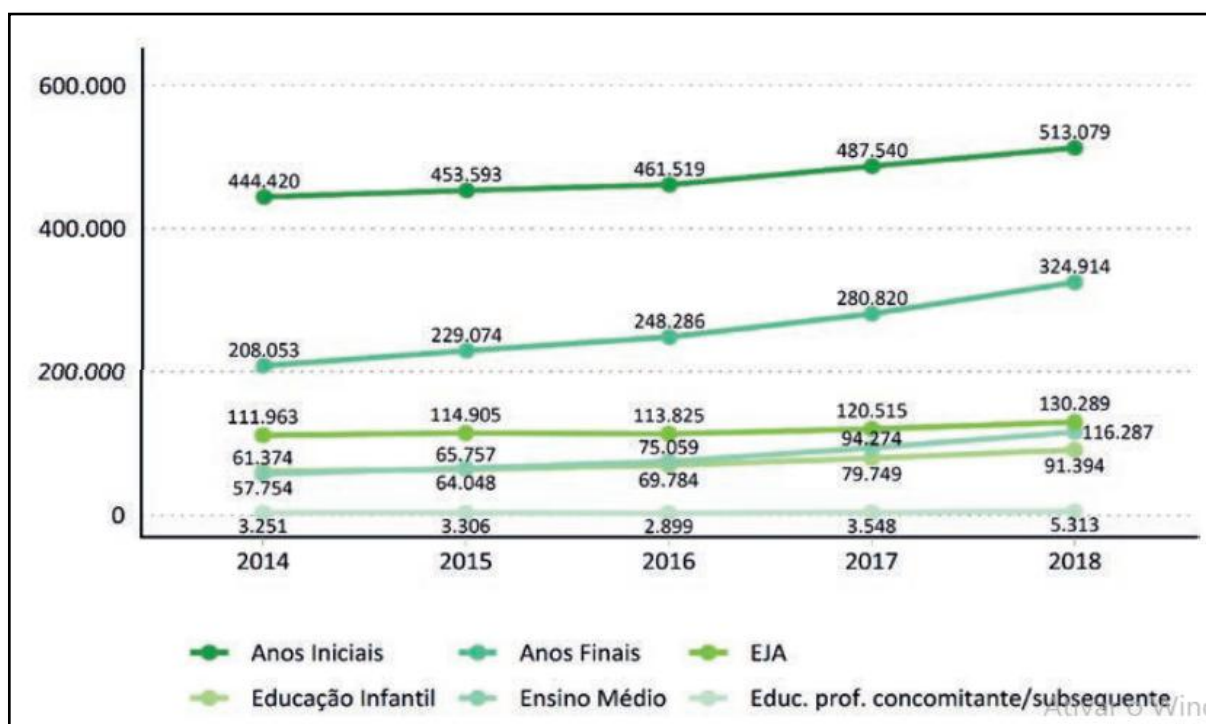
III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Pode-se afirmar que tais políticas públicas vêm produzindo resultados tanto em termos de ampliação do número de atendimentos quanto em relação ao aumento do número de matrículas realizadas. Os dados do Censo da Educação Básica - 2018, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, revelam um crescimento no número de matrículas dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

A Figura 1 apresenta a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/

superdotação em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino, no período de 2014 a 2018:

Figura 1 - Número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)



Fonte: elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

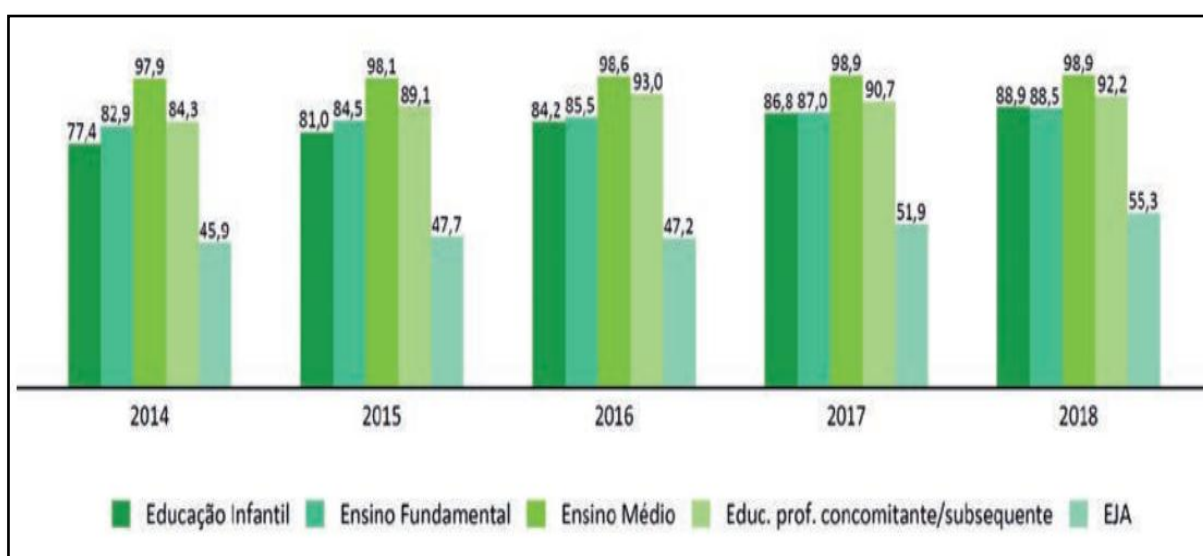
Segundo dados do INEP, o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na Educação Especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no Ensino Médio são as que mais cresceram, registrando um aumento de 101,3%.

Entretanto, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que foram matriculados em classes comuns têm aumentado gradativamente em todas as etapas de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas as etapas da Educação Básica

apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de alunos incluídos é observada no Ensino Médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na Educação Infantil, um aumento de 11,5 pontos percentuais.

A Figura 2 revela o percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, que estão incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino, no período de 2014 a 2018:

Figura 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais de Desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)



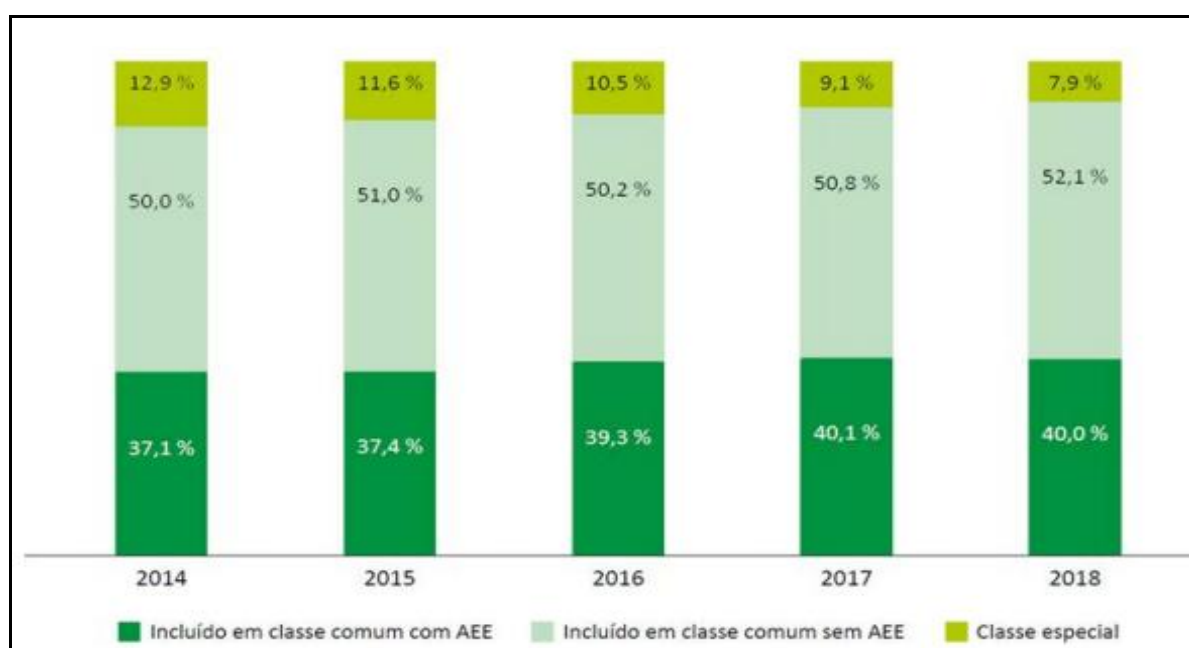
Fonte: elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Diante desses dados, há que se resgatar o que foi previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à Educação Especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os dados na figura 3 revelam que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de

alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018.

Por sua vez, a Figura 3 apresenta o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas:

Figura 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas, segundo etapa de ensino no Brasil (2014-2018)



Fonte: elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Com o propósito de se adequar às legislações nacionais pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou, entre outros dispositivos legais, a Resolução SEE nº 2.197, em 26/10/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas

Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, na qual inseriu uma seção exclusiva acerca da Educação Especial, em três artigos, a saber:

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 44 – A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ser prevista no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar.

Art. 45 – O Projeto Político-Pedagógico da Escola e o Regimento Escolar devem contemplar as condições de acesso, percurso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular, garantindo o processo de inclusão.

Art. 46 – O Atendimento Educacional Especializado – AEE, deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em consoante articulação com os demais serviços ofertados. (MINAS GERAIS, 2012, p. 7).

Nesse fragmento, identifica-se uma transcrição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁹, tanto na definição dada para a Educação Especial, quanto nos procedimentos a serem adotados para o atendimento aos alunos com deficiência.

Em dezembro de 2013, em conformidade à Resolução do CEE-MG nº 460, de 12/12/2013, a Diretoria de Educação Especial (DESP), subordinada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, lançou o Guia de Orientação para a Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O documento, que já passou por duas revisões, em sua terceira versão (atualizada em junho/2014), afirma que a formulação de políticas públicas direcionadas à Educação Básica em Minas Gerais deve perpassar pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão, cujas ações visam

¹⁹ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho, orientam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

[...] à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento de atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros. (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

Como pode ser observado no texto, no intuito de receber e atender aos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, em salas regulares na companhia dos demais alunos, as ações previstas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais enfatizam a oferta de atendimentos educacionais especializados em consonância à capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial em todos os municípios mineiros, o que amplia as possibilidades de uma ação efetiva no atendimento aos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino.

Entre as ações que foram planejadas de modo a garantir a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e o atendimento às suas especificidades, vale recordar que a União promulgou, em 17/11/2011, o Decreto nº 7.611 (que, como já fora comentado anteriormente, revogou o Decreto nº 6.571, de 17/09/2008), indicando, em seu Art. 5º, parágrafo 2º, inciso II, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais²⁰.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), amparadas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/12/2001, por estarem incluídas na Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência, podem ser definidas como

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participam da vida escola. (MEC, 2006, p. 13).

²⁰ Para fins didáticos, cabe esclarecer que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado através da Portaria Normativa nº 13, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007).

Em nenhuma circunstância pode-se confundir o atendimento educacional especializado como sendo uma atividade de reforço escolar ou mesmo como uma prática substitutiva dos serviços educacionais regulares.

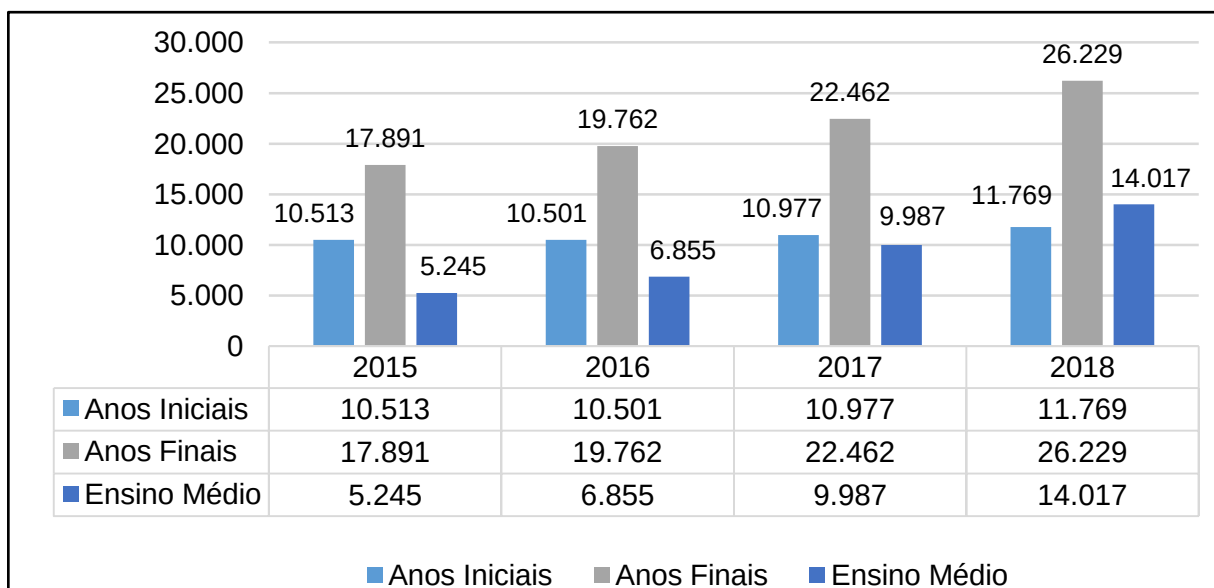
Na esfera estadual e em consonância com a Orientação SD nº 01/2005 de 08/04/2005, as Salas de Recursos Multifuncionais devem realizar o atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização do aluno e oferecer

[...] um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino; [...] através de professor capacitado para oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns: apoiando o professor da escola de origem do aluno; atendendo alunos de várias escolas da região; e usando equipamentos e recursos pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2005, p. 3-4).

O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais se revela nas escolas da rede pública estadual de ensino mediante ações do Ministério da Educação que disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

Nos últimos anos, as políticas públicas de inclusão implementadas em Minas Gerais têm indicado que o número de matrículas de alunos com NEE em escolas regulares da rede estadual de ensino tem sido cada vez mais expressivo, conforme pode ser verificado no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Especial em Minas Gerais (2015-2018)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Educacenso (2018).

Os dados do Gráfico 1 revelam que, nos últimos quatro anos, o número de matrículas no AEE de alunos nas turmas de anos iniciais variou 11,95%. Essa variação pode até parecer pouco expressiva, se comparada com as variações das demais etapas. Entretanto, é válido considerar que, nessa etapa de ensino, há um grande número de alunos que ainda não faz parte da rede estadual, por se encontrar matriculado em escolas das redes municipais.

Ao longo do mesmo período, vimos um crescimento de 46,61% no número de matrículas no AEE nas turmas de anos finais e o expressivo aumento de 267,25% no número de matrículas de alunos com NEE no Ensino Médio. Infere-se que a causa provável para o aumento no quantitativo de alunos com NEE matriculados nas turmas de anos finais pode ser explicada pelo fato de as redes municipais priorizarem o atendimento das séries iniciais, o que, nesses casos, incentiva os alunos a procurarem matrículas na rede estadual.

No caso do Ensino Médio, podemos interpretar esses números como um indicativo de que, com o passar dos anos, não apenas os índices de acesso e permanência aumentaram, mas que, provavelmente, outras ações têm favorecido a continuidade do percurso. Uma vez corrigido o fluxo escolar, mais alunos com NEE tendem a chegar ao Ensino Médio e maiores serão as chances de concluírem as etapas da Educação Básica.

Para ilustrar os efeitos das políticas públicas destinadas à educação inclusiva implementadas na última década, entende-se ser oportuno resgatar a experiência vivenciada por uma pesquisadora à época de seu doutoramento. Nas palavras de Antunes (2012):

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

Apesar de o número de alunos com NEE que chegam ao Ensino Médio ter aumentado, há que se considerar que o cenário ainda é preocupante, quando se compara ao número total de alunos matriculados nessa etapa.

Os dados do Censo mostram que Minas Gerais encerrou o ano de 2018 com 701.755 matrículas no Ensino Médio Regular, sendo que apenas 14.017 com NEE. Nos anos finais do Ensino Fundamental, de um total de 675.062 matrículas, 26.229 foram de alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise dos dados divulgados pelo Censo Escolar ao longo dos últimos anos revela que a exclusão no Ensino Médio ainda é uma realidade que precisa ser confrontada tanto pelas famílias quanto pelos profissionais da educação, de forma a vencer o preconceito e a criar as condições necessárias para que alunos, compreendidos entre a faixa dos 15 aos 18 anos, possam ter acesso a um sistema inclusivo e de qualidade capaz de atendê-los, verdadeiramente, em suas necessidades e especificidades.

Na próxima seção, serão apresentadas informações sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado na Superintendência Regional de Ensino em Governador Valadares e seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos.

2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES

A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE-GV) atende a 132 escolas distribuídas em 40 municípios da região leste do estado de

Minas Gerais. Devido à sua extensa área de atuação, está entre as maiores do estado, sendo, por isso, classificada como sendo de Porte I.

O Decreto nº 47.758, de 19/11/2019, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências, especifica as atribuições das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) que coordenam as atividades da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Art. 52 - As Superintendências Regionais de Ensino têm como competência exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, com atribuições de:

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;

II – orientar as escolas estaduais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações e as dos seus municípios;

III – planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas à gestão orçamentária, financeira e patrimonial;

IV – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;

V – aplicar as normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento;

VI – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber;

VII – coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua jurisdição, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;

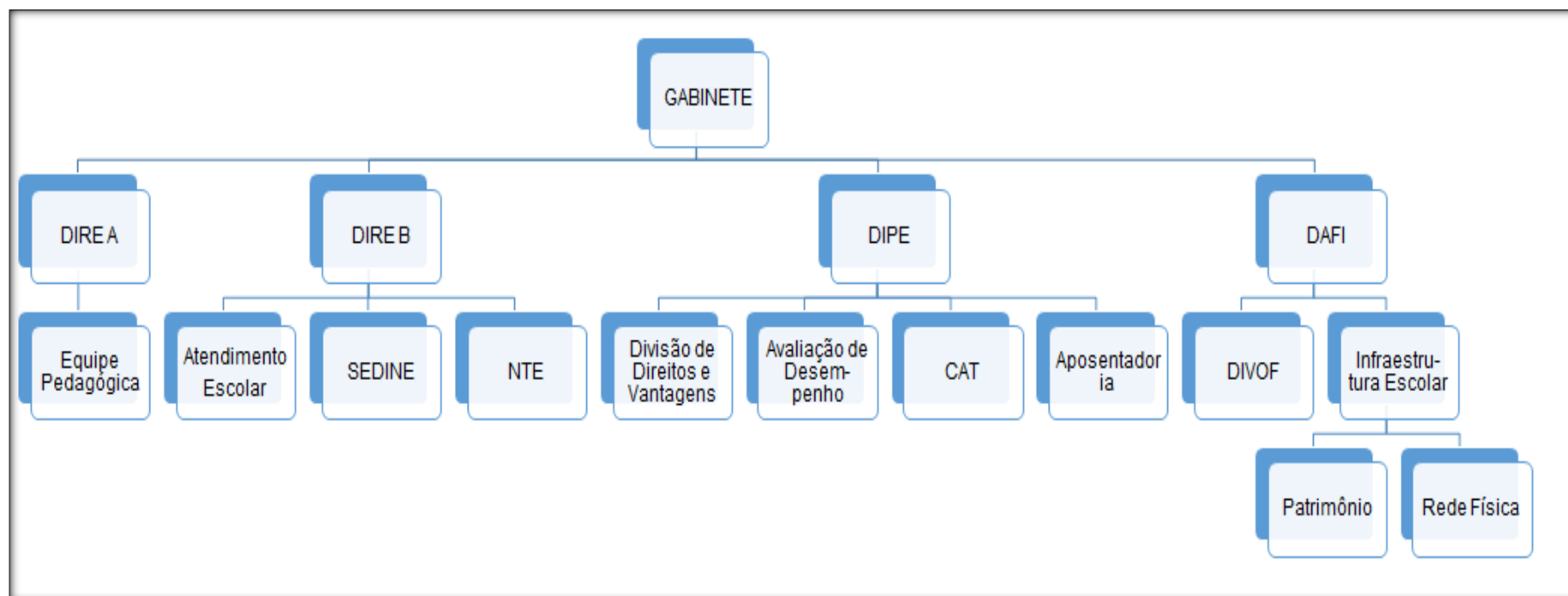
VIII – organizar, distribuir e registrar em ata, os setores de Inspeção Escolar que agrupam escolas de uma ou mais localidades, estabelecendo critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho;

IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais.

Parágrafo único – As SREs, para cumprimento de suas competências e atribuições, poderão organizar os seus processos de trabalho internamente por meio de ato normativo do Secretário. (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Para melhor entendimento acerca da estrutura hierárquica que direciona os trabalhos de uma SRE, a Figura 4 ilustra, resumidamente, o organograma da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares:

Figura 4 - Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

As Superintendências de Porte I apresentam duas Diretorias de Ensino: Diretoria Educacional – Área A e Diretoria Educacional – Área B.

Para fins de esclarecimento, são apresentadas abaixo as atribuições de cada uma das Diretorias, conforme foi definido pelo Decreto nº 47.758, de 19/11/2019:

Art. 54 – A Diretoria Educacional – Área A tem como competência coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações de atendimento escolar com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, com atribuições de:

- I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;
- II – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada;
- III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais e administrativas;
- IV – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica.

Art. 55 – A Diretoria Educacional – Área B tem como competência coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das ações da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, com atribuições de:

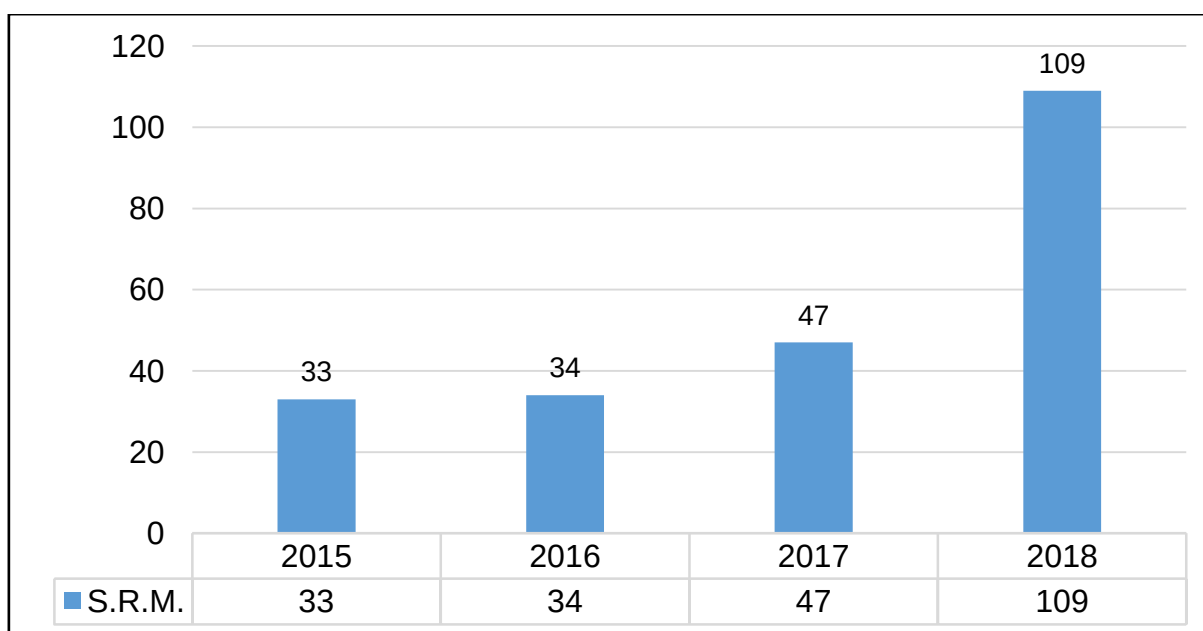
- I – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;
- II – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais e pedagógicas;
- III – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;
- IV – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno;
- V – coordenar a realização dos exames supletivos;
- VI – orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras;
- VII – implementar os programas pedagógicos, conforme diretrizes da SEE, nas escolas estaduais;
- VIII – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;
- IX – utilizar os resultados da avaliação sistêmica para acionar estratégias de intervenção pedagógica. (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Para o presente estudo, são observadas as competências da Diretoria Educacional A, uma vez que inclui o acompanhamento e o monitoramento do fluxo escolar de todos os alunos, tendo eles necessidades educacionais ou não.

Dessa forma, cabe o trabalho à Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), que, em cooperação com as escolas, possibilita a todos os alunos as condições básicas necessárias à conclusão da Educação Básica.

Assim sendo, faz-se necessário analisar algumas informações sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais que são atendidos pela rede pública estadual de ensino nas escolas jurisdicionadas à SRE-GV. O Gráfico 2 a seguir representa o quantitativo de escolas que já oferecem o AEE aos alunos com necessidades educacionais especiais:

Gráfico 2 - Evolução do número de escolas que realizaram o Atendimento Educacional Especializado na SRE-GV (2015-2018)



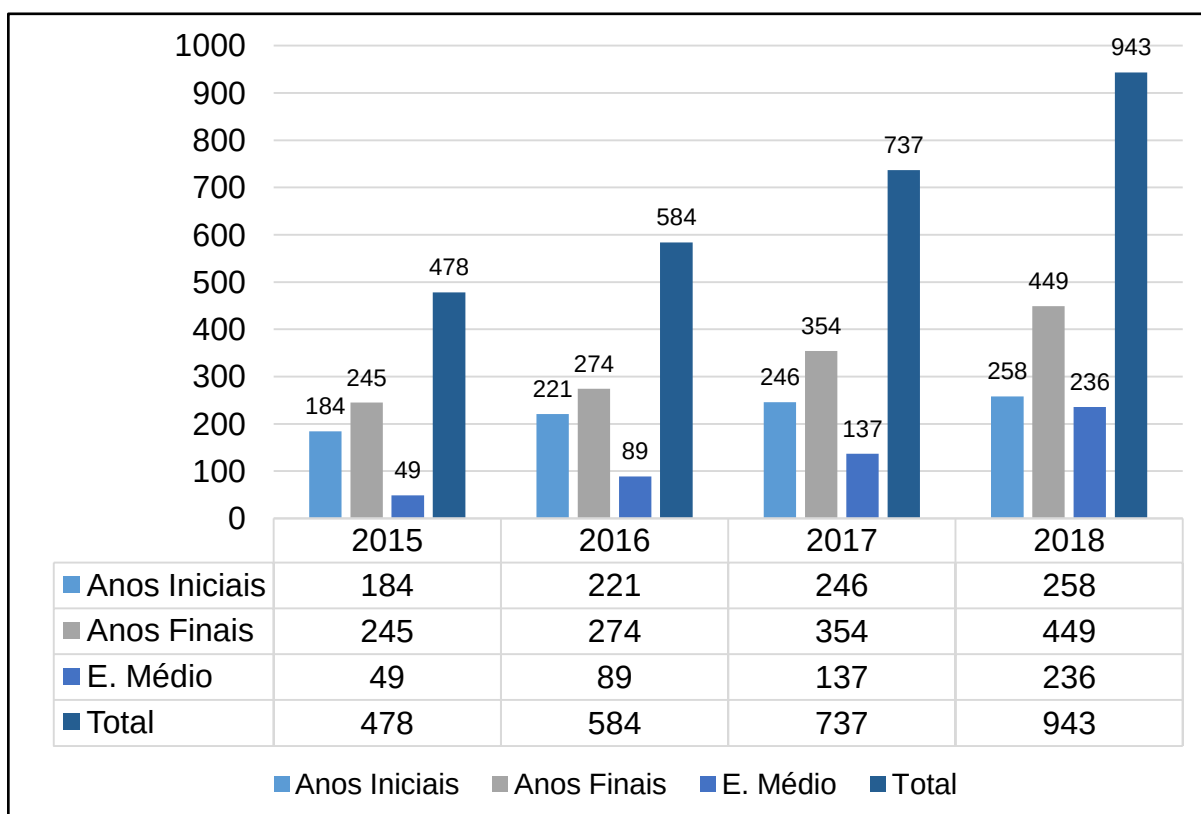
Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela DIRE-A (2019).

Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram que a oferta do AEE, nas escolas pertencentes à regional de Governador Valadares, permaneceu latente durante algum tempo. Entretanto, nota-se um salto significativo em 2018, cujos valores representam um crescimento de 230% a mais no número de escolas que passaram a oferecer AEE aos seus alunos.

Dessa forma, também é oportuno verificar a variação quanto ao número de alunos com NEE que foram atendidos no mesmo período. O Gráfico 3 apresenta, de forma comparativa, a evolução do número de matrículas no AEE na SRE-GV de

forma a permitir um melhor entendimento quanto às variações de acordo com os diferentes níveis de ensino:

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado na SRE-GV (2015-2018)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações do Educacenso (2018).

De acordo com o Gráfico 3, o número de alunos com NEE atendidos na rede estadual de ensino em Governador Valadares tem aumentado de maneira constante. Destaca-se aqui que o número de alunos atendidos no Ensino Médio continua apresentando variações positivas. Entretanto, esse número é bem menor do que o quantitativo de alunos matriculados nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental.

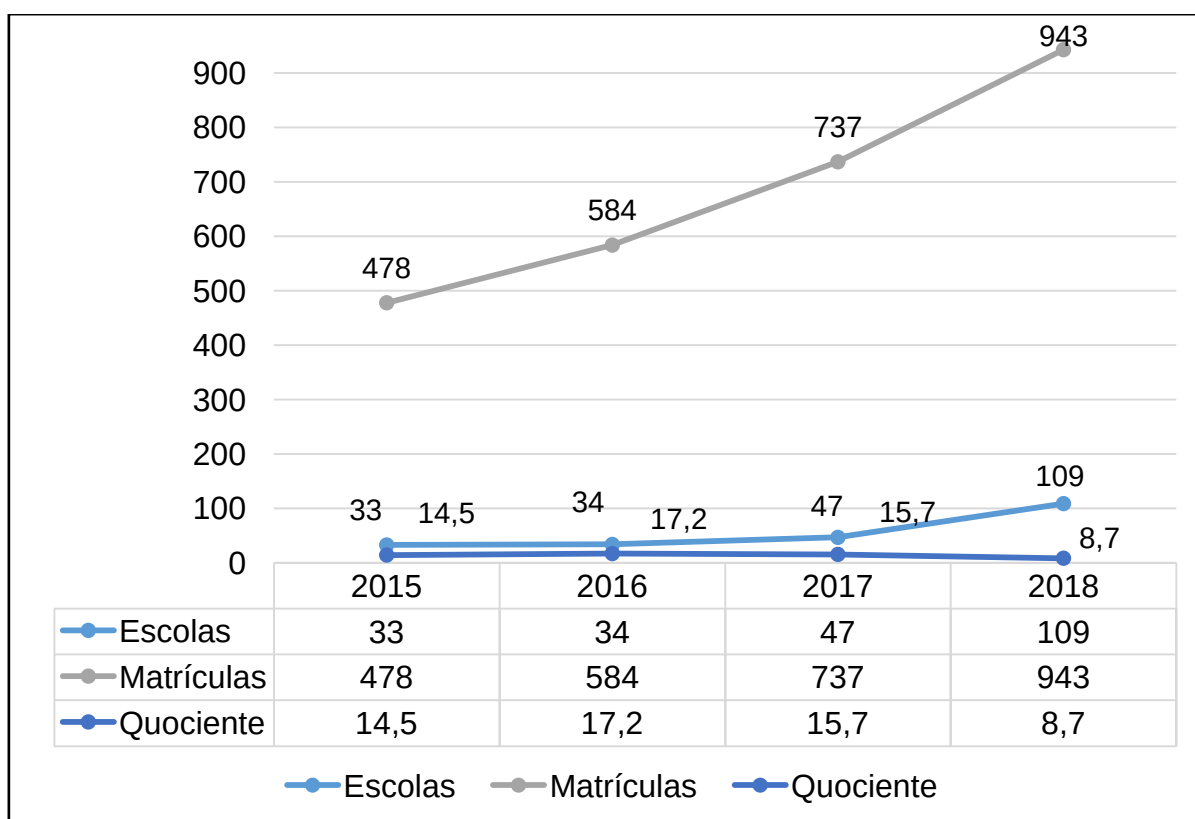
A análise desses dados suscita um questionamento sobre a diferença no número de matrículas, quando se avalia o número de alunos que estavam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e o número de matrículas que aparece registrado nas turmas do Ensino Médio.

Esses números indicam que não tem havido um monitoramento efetivo quanto a essa diferença em relação ao número de matrículas, o que sugere sinais de evasão escolar.

Ao interpretar os dados obtidos através do levantamento de informações no desenvolvimento deste estudo, infere-se que esses dados recomendam ações tempestivas de forma a garantir aos alunos que concluem o Ensino Fundamental todas as oportunidades de continuidade, acesso e permanência com vistas à conclusão das etapas finais da Educação Básica.

De forma análoga, deduz-se ser adequado comparar as informações dos gráficos 2 e 3, de maneira a melhor relacionar as informações indicadas em ambos. O Gráfico 4 possibilita um melhor entendimento dos dados apontados:

Gráfico 4 - Comparativo entre o quantitativo de escolas que ofereceram o AEE e o quantitativo de alunos que foram atendidos na SRE-GV (2015-2018)



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A observação meticulosa do Gráfico 4 permite visualizar, comparativamente, a relação que se pode estabelecer entre o número de escolas que realizaram o AEE e o número de alunos que foram matriculados para receber esse tipo de atendimento.

A leitura do item quociente, que estabelece a relação entre as duas outras categorias (matrículas/escolas), aponta um decréscimo nessa proporção. Ou seja, com o passar dos anos, a oferta de mais vagas para o AEE tem possibilitado que mais alunos sejam atendidos. Assim, quanto menor for esse quociente, maiores serão as chances de que os alunos com NEE deixem de estar apenas integrados e passem a usufruir de um espaço que possa se tornar cada vez mais inclusivo.

Para que essa distância se torne cada vez menor, impõe-se um esforço diligente que deve ser direcionado pela Superintendência Regional de Ensino. Nesse caso, o acompanhamento pedagógico realizado na SRE-GV é realizado pela Diretoria Educacional – A, cuja equipe de profissionais é formada por Analistas Educacionais.

Em cada regional há uma equipe técnica específica para atendimento no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Esses profissionais organizam todas as atividades inerentes a esse tipo de serviço, as quais incluem: visitação às escolas para suporte tanto docente como discente; monitoramento das atividades de AEE realizadas tanto na SRM quanto em sala de aula; avaliação dos pedidos de atendimento para alunos com NEE e aprovação de eventual contratação de profissionais que atuarão diretamente com os alunos em sala aula (Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva).

Na próxima seção será apresentada a Escola Estadual Anne Sullivan, localizada em Governador Valadares, selecionada para a realização desta pesquisa por ser uma das escolas da regional que oferece todos os níveis da educação básica.

2.5 A ESCOLA ESTADUAL ANNE SULLIVAN

A Escola Estadual “Anne Sullivan” (EEAS) foi criada em 1986 para atendimento às turmas de Ensino Fundamental.

Segundo relatos de moradores mais antigos, a escola fora implantada com o objetivo de atender a famílias de baixa renda, simultaneamente ao período de construção de casas populares existentes na região.

À medida que novas famílias foram se instalando no bairro e que mais moradias começaram a ser construídas, o número de matrículas na escola também se expandiu. Tais circunstâncias fomentaram a proposição de uma nova modalidade de ensino, o que foi concretizado mediante a promulgação de decreto que implantou o Ensino Médio na EEAS, garantindo aos alunos residentes e domiciliados naquelas imediações a possibilidade de concluírem a Educação Básica no educandário. Na primeira subseção, são apresentadas as características organizacionais e estruturais da Escola Estadual Anne Sullivan.

2.5.1 Aspectos organizacionais e estruturais da EEAS

Situada na região leste do estado de Minas Gerais, a EEAS está localizada a pouco mais de 300 km da capital mineira. Em consulta ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a escola possui 656 alunos regularmente matriculados e atendidos em três turnos de funcionamento. As turmas de anos iniciais (1º ao 5º ano – Ensino Fundamental I), exclusivamente atendidas no turno vespertino, somam 273 matrículas, conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) – Ano: 2019

Regime de Ciclos	Ens. Fundamental	N.º de Turmas	N.º Matrículas
Alfabetização	1º Ano	2	49
	2º Ano	2	43
	3º Ano	3	62
Complementar	4º Ano	2	55
	5º Ano	3	64
Totais		12	273

Fonte: elaborada pelo autor segundo dados do SIMADE (2019).

As turmas de anos finais (6º ano 9º ano – Ensino Fundamental II), atendidas tanto no turno matutino quanto vespertino, somam 244 matrículas quantificadas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental II (Anos Finais) – Ano: 2019

Regime de Ciclos	Ens. Fundamental	N.º de Turmas	N.º Matrículas
Intermediário	6º Ano	3	89
	7º Ano	2	69
Consolidação	8º Ano	2	36
	9º Ano	2	50
Totais		09	244

Fonte: elaborada pelo autor segundo dados do SIMADE (2019).

Já as turmas de Ensino Médio são atendidas exclusivamente no turno matutino, atendendo a 129 matrículas em cinco turmas, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 - Matrículas no Ensino Médio Regular- Ano 2019

Ensino Médio	Nº de Turmas	Nº de Matrículas
1º Ano	2	64
2º Ano	1	26
3º Ano	2	39
Totais	5	129

Fonte: elaborada pelo autor segundo dados do SIMADE (2019).

Em resumo, as turmas de Ensino Fundamental (Regular) estão distribuídas em dois turnos: os alunos de 1º ao 7º ano são atendidos no turno vespertino, no horário compreendido entre 13h e 17h25min, e os alunos das turmas de 8º e 9º anos, bem como os alunos de Ensino Médio, são atendidos no turno matutino no horário compreendido entre 7h e 11h25min. Os alunos da turma de EJA são atendidos no período noturno no horário compreendido entre 18h45min e 22h.

Para atender a essa demanda, a EEAS conta com um corpo de funcionários que compõem o quadro administrativo e o quadro docente. A Tabela 4 especifica o quantitativo de servidores do quadro administrativo determinado com base na Resolução SEE-MG n.º 4.112/2019²¹, publicada na Imprensa Oficial de Minas Gerais no dia 07/01/2019, a qual estabelece normas para organização do Quadro de

²¹ Resolução SEE-MG n.º 4.112/2019 de 07/01/2019 (MINAS GERAIS, 2019).

Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ano vigente:

Tabela 4 - Quadro Administrativo da EEAS – Ano: 2019

Cargo/Função	N.º de Servidores
Diretor	1
Vice-Diretor	2
Especialista	2
Secretário	1
Assistente Técnico de Educação Básica	5
Auxiliar de Serviços da Educação Básica	12
Total de Servidores	23

Fonte: elaborada pelo autor de acordo com a Resolução SEE nº 4.112 (2019).

Os servidores ocupantes dos cargos e funções especificados na tabela 4 cumprem suas atividades em turnos diferenciados, de acordo com as demandas de trabalho, podendo exercer suas atribuições nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Para concluir o quantitativo de funcionários, a Tabela 5 apresenta o total de docentes - agrupados por modalidade de ensino – que atuam tanto na Regência de Turmas, de Aulas e com Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva (ACLTA):

Tabela 5 - Quadro de Docentes da EEAS – Ano: 2019

Modalidade de Ensino / Função	N.º de Docentes
Ens. Fundamental – Regentes de Turma	13
Ens. Fundamental – Regentes de Aulas	22
Ensino Médio – Regentes de Aulas	16
AEE – Professor da Sala de Recursos	01
AEE – Professor de Apoio	07
Totais	59

Fonte: elaborada pelo autor segundo dados do SIMADE (2019).

Para melhor entender a realidade *da e na* EEAS e compreender os motivos que sugerem a necessidade de se estruturarem práticas e ações que melhorem a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais que são encaminhados para o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais da escola pesquisada, além de conhecer os recursos humanos que atuam nesse educandário, é preciso visualizar o espaço físico no qual toda essa conjuntura está inserida. Para tanto, optou-se por descrever, da maneira sucinta, as principais características estruturais da EEAS.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), possuindo, para tanto, 20 salas de aulas (cada sala tem, aproximadamente, 44 m²). Considerando a estrutura arquitetônica, três salas foram adaptadas para melhor atender a determinadas demandas do educandário, a saber: uma sala foi destinada para funcionar como sala de professores (o espaço dispõe de armários para uso pessoal dos docentes, mesas e cadeiras, uma geladeira e três computadores conectados à internet para usos diversos: preparação de atividades, acesso ao diário eletrônico digital e pesquisas em geral); outra sala passou por adaptações para que fosse instalado o laboratório de informática (a instalação de 28 computadores ainda não foi concluída aguardando o repasse de recursos financeiros) e uma terceira sala foi preparada para o Atendimento Educacional Especializado funcionando como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mobiliada por um conjunto de mesa redonda com quatro cadeiras, dois computadores enviados pelo MEC, que já possuem instalados jogos e programas específicos para o tipo de atendimento ali realizado, materiais pedagógicos adquiridos mediante verbas federais e/ou confeccionados tanto pelas professoras que realizam o atendimento quanto pelos próprios alunos ali atendidos.

As demais salas são destinadas à prática docente e possuem, em média, 32 jogos escolares (mesa e cadeira). Cada sala possui dois ventiladores e oito lâmpadas fluorescentes, o que lhes confere boas condições de ventilação e luminosidade.

O espaço destinado à educação física na escola é composto por uma quadra poliesportiva que passa por uma reforma geral. Por essa razão, não se encontra em condições adequadas de uso.

Uma análise rápida quanto aos níveis de ruído percebidos dentro da escola revela que ele é quase sempre intenso, tanto no pátio quanto no interior das salas de aula, apresentando-se em nível médio-alto. Sua origem está associada às atividades esportivas desenvolvidas no interior do educandário (que aguarda a continuidade das obras de reforma na estrutura física da quadra poliesportiva com vistas à sua cobertura). O barulho é motivo de preocupação por parte da equipe gestora, que compreende os potenciais efeitos negativos que a intensa sonoridade exerce sobre os alunos, podendo comprometer seu processo de aprendizagem, em especial de alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola possui uma cantina com espaço adequado para atender a alunos, professores, gestores e demais funcionários da escola. O refeitório dispõe de 16 conjuntos de mesas e bancos, com capacidade para atender a até 64 pessoas; um quantitativo que pode ser considerado com insuficiente para atender, adequadamente, ao número de alunos matriculados em cada turno.

Quanto às instalações sanitárias, a EEAS possui dependências para discentes (três sanitários e um espaço para banho no banheiro masculino e cinco sanitários e um espaço para banho no banheiro feminino). A escola ainda dispõe de um banheiro (unissex) para atender aos discentes e pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida²². Todas essas instalações passaram por ajustes e adaptações durante uma reforma geral ocorrida em 2014, mas ainda carecem de pequenos reparos. A EEAS aguarda a liberação de recursos financeiros por parte da SEE-MG para obras de adequações de acessibilidade do banheiro conforme a Norma Brasileira NBR9050²³.

A EEAS possui um laboratório de Ciências Físicas e Biológicas que demanda receber adaptações para o seu devido uso. Essa adequação do espaço favorecerá o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes, bem como possibilitará aos alunos uma maior e melhor compreensão de conceitos relacionados à área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

²² Lei nº 10.098, de 19/12/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Art. 11, inc. IV.

²³ A Norma Brasileira (NBR 9050) estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados em projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.

A escola dispõe de uma ampla biblioteca com espaço físico adequado, usufruindo de boas condições de ventilação, luminosidade e sensação térmica. Possui duas Professoras para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) que são responsáveis pelos atendimentos em dois turnos (matutino e vespertino) e também pela organização do espaço. O acervo bibliográfico é formado principalmente por livros didáticos e paradidáticos para o atendimento de alunos e professores e, mesmo não sendo devidamente catalogado, encontra-se disponível para empréstimo aos membros internos e externos da comunidade escolar.

O educandário não possui salas de multimeios, contudo, o projeto de sua preparação já foi iniciado pela equipe gestora da EEAS.

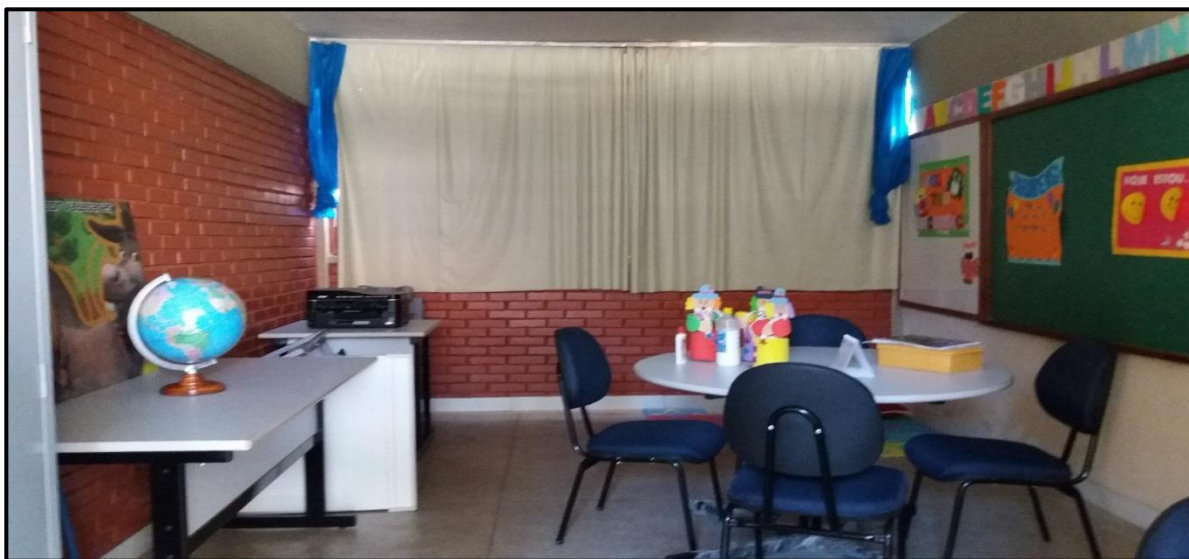
A próxima subseção será reservada para caracterização do AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan, cujas elevadas taxas de absenteísmo se tornaram o foco principal da presente pesquisa.

2.5.2 O AEE na Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS

A partir deste ponto, serão apresentadas as informações referentes aos atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan consoante aos registros encontrados nos Diários Escolares relativos ao Atendimento Educacional Especializado no período compreendido entre 2011 e 2018. Faz-se necessário ressaltar que, por razões não esclarecidas, não foi possível ter acesso aos registros referentes ao ano de 2016. Apesar dessa lacuna entre os anos de 2015 e 2017, relatos orais de membros da equipe gestora ratificam a informação primária de que, mesmo em 2016, houve absenteísmo discente no atendimento educacional realizado na sala de recursos multifuncionais da EEAS.

Antes de dar prosseguimento às considerações propostas no parágrafo anterior, entende-se ser apropriado conhecer um pouco mais acerca do espaço onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado na EEAS: a Sala de Recursos Multifuncionais.

Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais – Visão Frontal



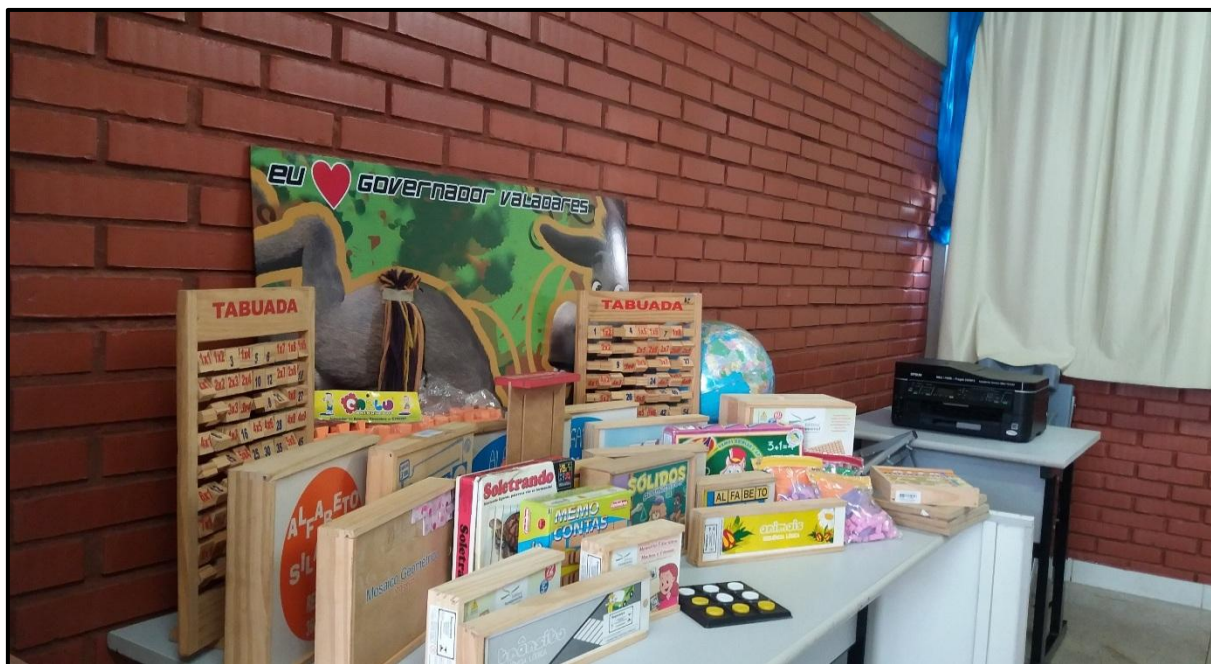
Fonte: arquivo da EEAS (2017).

Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais – Visão Lateral



Fonte: arquivo da EEAS (2017).

Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais – Jogos Pedagógicos



Fonte: arquivo da EEAS (2017).

Figura 8 - Sala de Recursos Multifuncionais – Mesa de Atendimento



Fonte: arquivo da EEAS (2017).

Figura 9 - Sala de Recursos Multifuncionais – Computadores



Fonte: arquivo da EEAS (2017).

Figura 10 - Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço Atual (desde 2018)



Fonte: arquivo da EEAS (2018)

Como fora relatado anteriormente, o AEE na Escola Estadual Anne Sullivan teve início em 2011. A oferta do AEE tem como função primordial

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2014, p. 16).

Além disso, é sabido que os docentes que atuam no AEE realizados na SRM devem estar em constante interação com os demais educadores do ensino regular e interagir com as famílias dos alunos encaminhados para os respectivos atendimentos.

Importa destacar que a natureza do AEE é diferente daquela que é realizada na sala de aula regular. Assim, um atendimento não substitui o outro; sua característica é complementar e/ou suplementar e, portanto, ambos fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem e inclusão:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, p. 10).

Em Minas Gerais, os atendimentos educacionais especializados são disponibilizados na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de LIBRAS e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (Sala de Recursos Multifuncionais).

Em 2019, a Escola Estadual Anne Sullivan contou com cinco Professoras de Apoio e apenas uma Professora para realizar os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais²⁴, alternando os atendimentos em dois turnos (matutino e vespertino). Na SRM estão matriculados 25 alunos, sendo 21 alunos originariamente

²⁴ As Professoras de Apoio e da Sala de Recursos Multifuncionais foram contratadas por tempo determinado (até 31/12/2019).

pertencentes ao quadro discente da própria escola e outros quatro alunos oriundos de escolas localizadas em bairros adjacentes à EEAS.

No início de cada ano letivo, a secretaria da escola elabora uma lista com os nomes dos alunos que receberão atendimentos na SRM. De posse dessa listagem, o(a) docente que fará os atendimentos deverá entrar em contato com os pais e/ou responsáveis pelos alunos com NEE para agendarem uma reunião onde serão informados sobre o que vem a ser a Sala de Recursos Multifuncionais e sua finalidade. Nessa ocasião, as famílias são informadas que a Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço indicado para prover condições de acesso, autonomia, participação, percurso e aprendizagem de alunos com deficiência(s), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A primeira reunião para realização de entrevista familiar com os pais ou responsáveis é feita sem a presença dos filhos. A escola solicita às famílias que apresentem laudos médicos, receituários e relatórios de acompanhamentos de todos os profissionais que atendem ou acompanham os alunos que serão atendidos. De posse dessas informações, é feito o agendamento do melhor dia e horário para o início dos atendimentos. As famílias também são orientadas sobre a eventual necessidade de retornarem à escola, caso o(a) professor(a) necessite de algum dado e/ou informação que tenha passado despercebida ou tenha sido omitida anteriormente, ou, eventualmente, caso surja algum fato novo.

Durante o primeiro atendimento ao aluno na SRM, é feita uma sondagem a partir das informações colhidas durante as entrevistas com as famílias, consoante às habilidades e competências que se esperam ser consolidadas pelos alunos de acordo com o ano de escolaridade que irá cursar. A sondagem também analisa o nível de desempenho a partir das informações atestadas em laudos médicos que atestam deficiências de acordo sobre a Classificação Internacional de Ciências (CID-10).

De acordo com a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, após alguns atendimentos, já é possível dar início ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifica a necessidade educacional do aluno e define quais serão os recursos pedagógicos a serem utilizados e as atividades que serão desenvolvidas.

Após a professora realizar o acolhimento inicial dos alunos com NEE, é chegado o momento de dar início à elaboração do planejamento anual e

organização de agrupamento de alunos para os atendimentos. Nem sempre os atendimentos são coletivos. Existem atendimentos individuais e/ou agrupamentos, dependendo das necessidades educacionais especiais e de acordo com as especificidades de cada aluno.

Em algumas ocasiões, podem acontecer remanejamentos conforme as necessidades dos alunos ou por ocasião de um novo reordenamento do cronograma de atendimentos. As orientações dos atendimentos para o público da Sala de Recursos Multifuncionais duram, em média, 50 minutos.

No decorrer dos trabalhos realizados com os alunos com NEE, entende-se ser importante trabalhar situações da vida diária que lhes possam conferir maior autonomia, como: ensinar a amarrar calçados, dar laços através de jogos de enfiagem, calçar meias, trocar absorventes usando bonecas, além de trabalhar a higiene pessoal de modo geral. Todos esses momentos são realizados de forma lúdica através de diferentes jogos que se encontram disponíveis no espaço da SRM ou que tenham sido confeccionados pela professora da SRM.

As sondagens e atividades de leitura e escrita são realizadas nos computadores com digitação das letras pelos estudantes ou com intervenções de acordo com o planejamento e os objetivos que se deseja alcançar. O aluno começa digitando o próprio nome. Posteriormente, consegue digitar pequenos textos de leitura deleite ou combinados feitos por eles. Às vezes, em um dia, eles conseguem alcançar seus objetivos e, no outro dia, já não conseguem. Como isso é característica de algumas deficiências, o mais importante é que eles estejam incluídos no cotidiano escolar. O ser humano aprende por imitação e o ambiente escolar favorece esse aprendizado de forma a diminuir o que distancia nossos educandos do processo escolar e inclusivo.

Algumas situações requerem atenção especial. É o caso de alunos com autismo, que apresentam muita sensibilidade ao barulho excessivo e à luminosidade. Nessas circunstâncias, muitas vezes, essas crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não participam das atividades. Algumas crianças também podem apresentar dificuldades de comunicação, o que dificulta a interação e afeta o comportamento. Nos casos de atendimentos de alunos com TEA, devido à dificuldade que apresentam em memorizações, a rotina de atividades vai sendo introduzida aos poucos.

Diante das dificuldades em demonstrar sentimentos, os alunos que apresentam o TEA recebem um atendimento que busca auxiliar na manifestação de suas emoções. Nesse contexto, são apresentados os *emoticons*²⁵ de variadas expressões as quais são repetidas pelo aluno. A dramatização ajuda na interação, raciocínio lógico, organização e sequência de ideias. Se a criança não fala, a estratégia é a comunicação alternativa com pranchas de comunicação que gradativamente auxiliam no repertório do aluno. O elogio deve ser feito sempre que o aluno alcançar o objetivo, como forma de reforço positivo.

Os alunos com Deficiência Intelectual (DI) geralmente apresentam dificuldades em resolver problemas e compreender ideias abstratas (metáforas, valores monetários, etc.), obedecer a regras, estabelecer relações sociais e Atividades da Vida Diária (AVD), como cuidar da higiene pessoal, por exemplo.

Para lidar com valores monetários, a matemática é ensinada de maneira semelhante à forma pela qual é ministrada a alunos que não apresentam o TEA, porém, com recursos acessíveis às suas necessidades. O uso de uma calculadora pode ser introduzido, juntamente com materiais concretos que irão facilitar sua aprendizagem em relação ao sistema monetário, com apresentação das operações fundamentais que serão úteis à sua autonomia. Outras atividades que são trabalhadas envolvendo números do dia a dia são: calendário, dias da semana, numerais com atividades adaptadas de acordo com sua realidade. Em todas as situações, os conteúdos são trabalhados através de estratégias que propõem desafios. Os jogos matemáticos, com regras claras e definidas, devem estar presentes, favorecendo a organização, a aprendizagem significativa e o uso de normas.

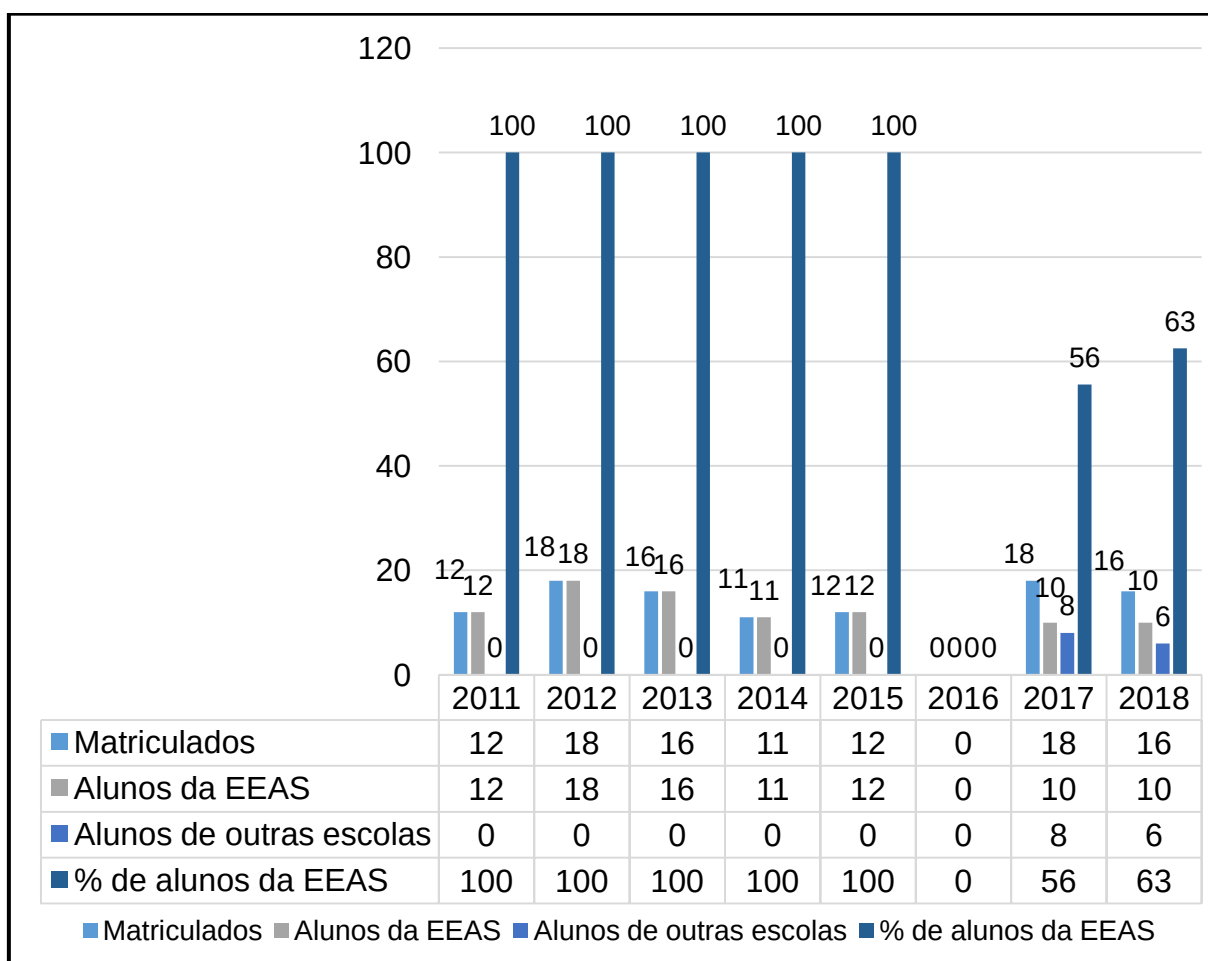
De acordo com a Orientação SD nº 01/2005, nas escolas onde existe a Sala de Recursos Multifuncionais, o atendimento poderá ser feito não apenas para os alunos matriculados no próprio educandário, mas também para alunos matriculados em outras escolas:

²⁵ *Emoticon* é uma forma de comunicação paralinguística. Palavra derivada da junção dos termos em inglês *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em: 23 out. 2019.

Item 3.2.1 – Sala de recursos – Localizada em escola comum ou especial, deve o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns: apoiando o professor da escola de origem do aluno; atendendo alunos de várias escolas da região; usando equipamentos e recursos pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2005, p. 4).

Para melhor ilustrar a expressão desse atendimento compartilhado, o Gráfico 5 condensa as informações que representam o percentual de composição das turmas de AEE ao longo dos últimos anos (com ênfase na participação dos alunos da própria EEAS).

Gráfico 5 - Comparativo percentual de alunos da EEAS e de outras escolas matriculados no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS (2011-2018)



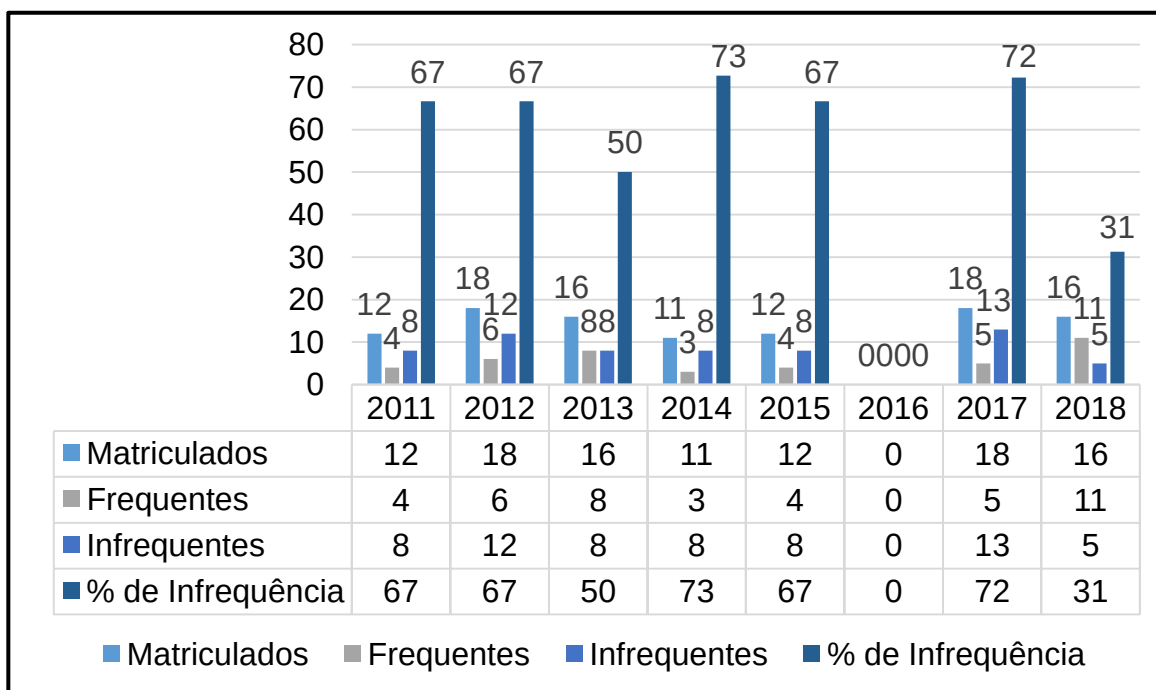
Fonte: elaborado pelo autor com base nos DEsc-AEE no período 2011-2018 (2019).

Dos alunos que fazem parte do quadro discente da própria escola, apenas sete têm o direito de serem acompanhados por Professoras de Apoio nas salas regulares. Os outros alunos matriculados do educandário, embora tenham laudos e/ou registros médicos, não apresentam as características que permitem esse tipo de acompanhamento. O Professor de Apoio pode atender de um a três alunos em uma mesma turma e a legislação mineira não permite mais de um professor de apoio por turma. Não obstante, há que se destacar que os números revelam que a maioria dos alunos com NEE não possui o acompanhamento de um Professor de Apoio. Tomando como base o entendimento no senso comum de que todo aluno que apresenta algum tipo de distúrbio e/ou dificuldade de aprendizagem tem direito ao AEE acompanhado por um Professor de Apoio, é oportuno esclarecer quais são as condições específicas que aprovam a contratação desse profissional da educação:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor (es) regente(s), visando a favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar. (MINAS GERAIS, 2014, p. 17).

Neste momento, é pertinente rememorar a razão primeira que motivou esta pesquisa, ou seja, a infrequência de alunos com necessidades educacionais encaminhados para os atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais da EEAS. Os dados foram compilados no Gráfico 6 a partir de uma minuciosa análise dos Diários Escolares do Atendimento Educacional Especializado (DEsc-AEE) no período compreendido entre 2011 e 2018 (como já citado anteriormente, não há dados relativos ao ano de 2016 devido à ausência do DEsc-AEE daquele ano):

Gráfico 6 - Percentual de Infrequência com base quantitativo de alunos matriculados no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS (2011-2018)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos DEsc-AEE no período 2011-2018 (2019).

A análise dos dados do Gráfico 6 deixa claro que as taxas de absenteísmo discente nos atendimentos realizados na SRM superam a pior das previsões. Nos documentos que orientam o AEE não há registros de limites para infrequência. Apesar disso, é possível afirmar que esses percentuais sinalizam para o possível comprometimento da efetividade desse serviço, uma vez que, ao longo de todos esses anos, as taxas de absenteísmo suplantaram as taxas de participação nas atividades desenvolvidas na SRM.

Mediante o exposto, é imperioso investigar que fatores influenciam direta e indiretamente as práticas desenvolvidas no AEE dos alunos com necessidades educacionais especiais realizadas na Escola Estadual Anne Sullivan, assim como o que contribui para a infrequência dos alunos nas atividades oferecidas por essa política educacional.

2.5.3 Práticas inclusivas na EEAS

No ano de 2017, em meio às atividades escolares e, no intuito de ampliar a cultura de uma formação para a educação inclusiva que alcançasse as pessoas para além dos muros da escola, membros da equipe gestora se reuniram com as Professoras de Apoio para planejarem uma atividade envolvendo toda a comunidade escolar. Assim nasceu a ideia do Circuito da Inclusão.

Como o nome indica, o projeto foi idealizado para funcionar em formato de circuito, ou seja, os participantes deveriam percorrer diferentes espaços que foram preparados com temáticas relativas à educação inclusiva, até chegar ao destino final, que seria o local onde uma palestra iria finalizar o percurso.

No 1º Circuito da Inclusão, ocorrido em 14/09/2017, os participantes iniciaram seu percurso assistindo a um vídeo reflexivo na primeira sala. Ao passarem para a segunda sala, percorreram um jardim sensorial (eles estavam vendados) e exploraram texturas, aromas, sons. Em continuidade, passaram por um corredor iluminado por uma tênue luz, cujas paredes estavam ilustradas com palavras e frases relacionadas à inclusão. Ao final desse percurso, participaram de uma palestra.

O momento da palestra foi especial, uma vez que ela foi realizada de forma compartilhada. Cada convidado tinha 20 minutos para sua preleção. Assim, os participantes do 1º Circuito da Inclusão puderam conhecer melhor um pouco mais sobre algumas deficiências. As minipalestras foram assim conduzidas:

- 1º Momento: Relatos de uma deficiente auditiva;
- 2º Momento: Relatos de um deficiente físico;
- 3º Momento: Relatos de um deficiente auditivo que é multi-instrumentista;
- 4º Momento: Relatos de atendimentos odontológicos realizados por estudantes do curso de Odontologia no Polo Integrado de Assistência Odontológica ao Paciente Especial (PAOPE) em Projetos de Extensão da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) coordenados pela Prof.^a Dra. Myllene Quintela Lucca em que pessoas com deficiência são atendidas por esse projeto.

Após as minipalestras, houve um momento cultural com a apresentação de uma roda de capoeira realizada pelos alunos da APAE de Governador Valadares.

O trabalho foi muito proveitoso e motivou tanto a Professora da Sala de Recursos quanto os demais profissionais da escola, que, naquela mesma noite, já começaram a idealizar o evento seguinte.

A Figura 11 ilustra alguns momentos vivenciados durante o 1º Circuito da Inclusão:

Figura 11 - Mosaico de fotos do 1º Circuito da Inclusão (2017)



Fonte: acervo pessoal do autor (2017).

Durante o 2º Circuito da Inclusão, ocorrido em 21/08/2018, os educadores e a comunidade escolar foram convidados a participar de uma palestra sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ministrada por uma educadora de referência no assunto, com vasta experiência no atendimento de pessoas autistas.

Após a palestra, os participantes foram encaminhados para uma sala onde puderam ver, tocar, sentir e até participar de jogos pedagógicos confeccionados pela Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, pelas Professoras de Apoio da

EEAS e também pelos alunos atendidos na SRM. A segunda edição do evento está representada na Figura 12:

Figura 12 - Mosaico de fotos do 2º Circuito da Inclusão (2018)



Fonte: acervo pessoal do autor (2018).

O 3º Circuito da Inclusão ocorreu no dia 26/11/2019. O planejamento contou novamente com uma caminhada por um jardim sensorial montado dentro de uma das salas de aula (atendendo à sugestão de pessoas que não participaram do primeiro evento). Nesse terceiro evento, o destaque foi para o fato de a palestrante ter muita proximidade com a temática que foi relacionada à afetividade no relacionamento entre pais e seus filhos com deficiência.

A preleitora, formada em Psicologia e mãe de um filho com autismo associado a outros comprometimentos neurológicos, falou aos presentes de uma maneira para além de sua formação acadêmica, pois foi o relato de uma experiência pessoal, o relato de uma mãe. Diante da narrativa da convidada e dada a comoção dos participantes, pode-se afirmar que os efeitos foram significativos, tanto para os profissionais, quanto para os convidados. A Figura 13 ilustra o 3º Circuito da Inclusão:

Figura 13 - Mosaico de fotos do 3º Circuito da Inclusão (2019)



Fonte: acervo pessoal do autor (2019).

Assim, o capítulo 2 percorreu sobre as principais legislações que orientam o AEE nas esferas internacional, nacional e estadual; tratou do atendimento educacional especializado e das atividades inerentes à sala de recursos

multifuncionais e caracterizou o território desta pesquisa, que é a Escola Estadual Anne Sullivan, sua estrutura física e organizacional, o Atendimento Educacional Especializado realizado em sua sala de Recursos Multifuncionais e suas práticas pedagógicas representadas pelo evento denominado Circuito da Inclusão.

Em continuidade, o capítulo 3 irá tratar do referencial teórico e do campo metodológico, detalhando a pesquisa de campo do presente estudo.

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos.

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade.

(CURY, 2002, p. 246)

Como apontado no primeiro capítulo, a presente dissertação se propõe a compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência de alunos com Necessidades Educacionais Especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan.

A educação inclusiva evoca uma reflexão quanto à superação de possíveis preconceitos e o respeito à diversidade. Para que a inclusão ocorra, entende-se que não é suficiente oferecer uma escola adaptada ou apenas conhecer a legislação pertinente. É necessário que se (re) construa um projeto educacional genuinamente abrangente e inclusivo, dotado de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem o atendimento de cada aluno consoante às suas necessidades individuais. Nessa perspectiva, Silva e Carvalho (2017) apontam:

[...] os estudos mostram a necessidade de olhar para todos os âmbitos da educação inclusiva, tendo a necessidade de verificar e modificar questões não apenas didáticas (recursos e estratégias de ensino), como também estrutural (ambiente interno e externo da instituição), levando-se em conta a diversidade de casos e especificidades de cada aluno com necessidade educacional especial. (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 302).

Notadamente, uma longa distância foi percorrida entre a eminente exclusão e a proposta de inclusão escolar e social. Durante muito tempo, aqueles que não se

enquadravam no padrão da “normalidade” foram afastados de suas famílias e da sociedade. Essa postura não resolveu a situação, apenas aumentou o preconceito.

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

Por esse ângulo, para redimensionar o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Estadual Anne Sullivan, no intuito de diminuir a infrequência de alunos com NEE encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, é essencial que os educadores (leia-se aqui que a proposta não se aplica apenas aos docentes, mas envolve também toda a equipe administrativa) estabeleçam um diálogo aberto, sincero e sem reservas, de maneira tal que possam estabelecer estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento de um ambiente inclusivo que considere três dimensões: culturas, políticas e práticas. É válido destacar que políticas se referem a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas estão relacionadas ao que é aprendido e ensinado e, principalmente, como isso é feito e culturas refletem as relações, os valores e as crenças arraigados. É essencial mudar as culturas para que se sustente o desenvolvimento (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Assim, este segundo capítulo aborda, em sua primeira seção, o referencial teórico que trata de questões subjacentes à educação inclusiva. Para tanto, a primeira subseção discorre sobre as culturas inclusivas ao explicar sobre o redimensionamento do trabalho pedagógico; a segunda subseção é destinada à discussão relativa às políticas inclusivas abordando a educação enquanto direito social. Por fim, a terceira subseção aborda as práticas inclusivas, ao tratar da formação continuada dos professores.

Por conseguinte, a segunda seção apresenta o percurso metodológico escolhido para esta pesquisa, bem como o caminho trilhado na obtenção das informações. Após analisados, esses fatos possibilitam a construção do capítulo 3 que consiste na elaboração do Plano de Ação Educacional, o qual indica as ações e sugestões que podem favorecer melhorias nas atividades desenvolvidas na Escola Estadual Anne Sullivan.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação estrutura-se enquanto cultura e, como tal, ocupa lugar orgânico central na modernidade atual (ANDREOZZI, 2006). Historicamente, a educação se organiza mediante um conjunto de práticas que, quando organizadas, viabilizam a função educativa. Os gregos nomearam essas práticas de Pedagogia.

O processo educacional tem seu início no seio familiar, quando os pais ou cuidadores inserem um novo ser nesse grupo no qual convivem. A família inicia o processo de formação desse indivíduo e depois o “direciona” para a educação escolar. A esse respeito, Andreozzi (2006, p. 47) pontua:

A escola se constitui [...] como lugar simbólico significativo de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, lugar de inscrição da criança na comunidade adulta. A educação escolar, em sua concepção moderna, é um lugar de passagem, que desloca o sujeito do lugar da infância, na família, para alocá-lo no lugar de escolhas sociais e culturais do simbólico.

Sob essa ótica, pode-se dizer que o processo educacional assume um papel central na construção da sociedade, não se limitando apenas a fazer com que o indivíduo se adapte em seus moldes, mas por permitir que ele seja capaz de transformá-la a partir de suas interpretações consoante ao contexto social no qual está inserido.

E é pensando nesse poder de transformação, capaz de transpor conceitos excludentes enraizados há muito tempo, que este estudo pretende suscitar reflexões que possibilitem ressignificar práticas escolares de modo a dar novo sentido às experiências que são vivenciadas dentro dos muros da escola.

Propor uma escola dita inclusiva, nos dias de hoje, ainda é um desafio, tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade, se considerarmos o longo percurso de estigmatização social acumulado há séculos. Entretanto, os espaços escolares ainda se constituem como sendo o local mais favorável para o exercício dessas mudanças. Mas, para isso, também precisam passar por reestruturações.

Essa transformação perpassa pela mudança de paradigma no qual todos os sujeitos envolvidos nesse processo precisam se sentir corresponsáveis por essa transformação. Nesse sentido, Mantoan (2015) alerta:

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

Ainda hoje, é possível encontrar discursos que adotam uma postura cruel e equivocada de culpabilização da criança e/ou adolescente para justificar o que é, claramente, um exemplo de fracasso escolar, já que, se mantidas e/ou ignoradas, podem acabar se tornando gatilho para outros comprometimentos, como o sentimento de incapacidade que pode suscitar a evasão escolar.

Não há como pensar em processos inclusivos, sem que haja uma reorganização dos espaços escolares no intuito de dar melhores condições de atendimento aos alunos, com ou sem NEE, pois, de outra forma, não se pode afirmar que existe inclusão, mas, sim, integração.

Diante desse contexto, torna-se necessário repensar e reestruturar as práticas escolares de modo a possibilitar que os alunos com NEE sejam efetivamente incluídos. Para auxiliar na proposta de reestruturação das práticas e ações voltadas para os processos inclusivos na EEAS, foram estabelecidas, como indicadores para este estudo, as orientações recomendadas no Index para a Inclusão, um compêndio de ideias que sugere valores e práticas inclusivas a serem implementadas e de propostas para aumentar a participação da comunidade escolar nos processos educacionais, de forma a tornar os processos inclusivos uma atividade compartilhada.

3.1.1 Culturas inclusivas: o redimensionamento do trabalho pedagógico

A razão que motiva as ações em favor da inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, seguramente, a busca por uma educação de qualidade nas escolas públicas e privadas, de tal maneira que estejam aptas a atender às necessidades de cada um de seus alunos, em consonância às suas especificidades, sem enveredar nas teias da Educação Especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso do processo de inclusão de alunos com NEE na escola regular advém da proposta de se conseguirem avanços significativos em sua escolaridade, mediante a adequação de práticas pedagógicas à diversidade de alunos com vistas à garantia de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2001, p. 3),

[...] quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficiências são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

É evidente que a qualidade do ensino regular precisa ser priorizada, bem como é necessário que esse desafio seja assumido tanto pelos sistemas de ensino quanto pelos educadores. Trata-se de um compromisso improrrogável e intransferível, uma vez que o ensino básico está relacionado ao desenvolvimento econômico e social. As reflexões em torno dessa temática devem fundamentar ações que garantam aos alunos, indistintamente, o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola (GLAT, 2011).

Novamente, retoma-se aqui a reflexão sobre o fracasso escolar. Não obstante o foco desta pesquisa seja o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais e outras condições de natureza orgânica que podem comprometer sua aprendizagem, a proposta de uma educação inclusiva pode e deve ser muito mais abrangente.

Glat (2011), tecendo considerações acerca de estatísticas que tratam da repetência e da evasão sob esse prisma, argumenta:

[...] é a escola que precisa se adaptar para atender a todos os alunos e não esses que têm que adaptar à escola – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. (GLAT, 2011, p. 2).

Apoiadas nas considerações da autora, as escolas devem reformular seus projetos pedagógicos, com foco numa formação ampla, irrestrita e capaz de legitimar as necessidades individuais de seus alunos.

Os espaços educativos acolhem uma enorme diversidade de pessoas com as características mais distintas. Historicamente, as escolas foram, durante muito tempo, espaços excludentes, não apenas no que tange às necessidades especiais, mas em diferentes aspectos. Ainda hoje é possível ouvir relatos de algumas pessoas de meia-idade que ainda entendem que a identificação de uma determinada turma escolar pode indicar a maior ou menor habilidade intelectual.

De acordo com Mantoan (2001, p. 2),

[...] para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas de seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam segundo seus interesses, inclinações e habilidade.

Cabe às escolas, portanto, garantir um espaço permanente e profícuo de discussões para uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, de modo que os alunos, com ou sem NEE, possam ser acompanhados de perto. Nesse sentido, a atenção por parte dos docentes deve evidenciar o seu interesse no aprendizado do aluno, compreendendo e atendendo às suas singularidades.

Portanto, é preciso problematizar a função social da escola no contexto da atual política de educação inclusiva. A análise das práticas pedagógicas deve ter como objetivo de estudo a discussão acerca das relações de ensino e os processos de escolarização dos alunos com NEE (DAINEZ; SMOLKA, 2018).

Há que se destacar que uma das condições para essa mudança de paradigma é a abertura de espaços para que a cooperação o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados na escola por professores, administradores, funcionários e alunos (MANTOAN, 2001).

A autora ainda sinaliza que, para mudar, é preciso conhecer os alunos, pois, de outra forma, será impossível pensar em um currículo escolar que reflita o meio social e cultural que este se insere.

Neste ponto, vale refletir sobre a importância do trabalho colaborativo, coletivo e diversificado na escola. Mais do que memorizar conceitos e fórmulas, o processo inclusivo, no sentido *lato*, pressupõe o exercício da convivência com os pares, a divisão de responsabilidades, a partilha de tarefas. A prática dessas ações precisa

ser fomentada nos espaços escolares para que esse exercício desenvolva a cooperação, o senso de pertencimento e o reconhecimento e a valorização dos talentos humanos na diversidade.

A próxima subseção irá tratar das políticas inclusivas, com ênfase na formação continuada dos professores de modo a empoderá-los como protagonistas do processo inclusivo nos espaços escolares.

3.1.2 Políticas inclusivas: a educação enquanto direito social

Ao se pensar na temática da inclusão, as redes de ensino têm, diante de si, o desafio de propor soluções que tratem da questão do acesso e da permanência dos alunos em suas instituições educacionais. Todavia, ante a democratização do ensino, tais sistemas vêm enfrentando dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é garantir uma escola de qualidade para todos.

Algumas escolas da rede pública e privada já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças em sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar ou segregar os alunos.

Claro está que o ensino escolar brasileiro ainda não se encontra acessível a todos. Essa condição torna-se mais marcante, quando se trata de alunos com deficiência, sobretudo nas etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A inclusão escolar continua mal compreendida, notadamente em seu apelo a mudanças tanto nas escolas comuns quanto nas especiais. O fato é que, sem mudanças, não há garantias de que as escolas recebam, indistintamente, todos os alunos e lhes ofereçam as condições necessárias ao prosseguimento nos estudos, consoante à capacidade de cada um, sem rótulos e sem segregações. A esse respeito, Veltrone e Mendes (2009, p. 61) explicam:

A filosofia da inclusão escolar pressupõe que cabe à escola se adaptar aos alunos e não o contrário. Além disso defender a colocação do aluno preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares evidencia a necessidade de compreendermos a inclusão escolar como imersa no contexto da Educação geral.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, as legislações educacionais apoiam a necessidade de reconstrução da escola brasileira sob a ótica de uma “virada para melhor” do nosso ensino tal como explica Mantoan (2006). A autora ainda assevera que, a despeito dos amparos legais, temos enfrentado muitos entraves, revelando

[...] a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência, impedem a transformação das nossas escolas. (MANTOAN, 2006, p. 24).

Há que se considerar outras barreiras, como a credulidade dos pais e sua fragilidade diante do fenômeno da deficiência de seus filhos.

Fato é que precisamos de apoio e de parcerias para garantir a todos o tão propalado ensino de qualidade. A resistência ao processo inclusivo demonstra o constrangimento ante uma dívida a saldar com aqueles alunos que foram excluídos por motivos banais e inconsistentes, apoiados por “[...] uma concepção de normalidade e eficiência arbitrariamente definida” (MANTOAN, 2006, p. 25).

Assim, fazer valer o direito à educação vai muito além do que meramente cumprir o que foi disposto na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações em que se identificam práticas discriminatórias. Sabe-se que alunos com deficiência foram e ainda são excluídos das escolas comuns, já que nem sempre as propostas e políticas educacionais que propagam a inclusão reconhecem e valorizam as diferenças como condição para avanços, mudanças, desenvolvimentos e aperfeiçoamentos dentro do contexto escolar.

Ao se fixar na deficiência do indivíduo, corre-se o risco de que sejam criados espaços educacionais restritivos nos quais as experiências da diversidade e da inclusão sejam relegadas a um segundo plano ou mesmo inexistam, principalmente quando as relações de poder que presidem a produção das diferenças na escola ficam em evidência (MANTOAN, 2006).

Numa sociedade marcada pela desigualdade social, com políticas educacionais restritivas ao acesso às vagas nas escolas públicas, onde nem sempre

é possível encontrar qualificação no atendimento especializado às pessoas com deficiência, torna-se inadiável adotar medidas que atendam aos preceitos legais que protegem as individualidades.

Ademais, quando a escola desqualifica as necessidades educacionais especiais de seus alunos, quando desacredita em suas potencialidades e em sua capacidade de aprender, deixa de garantir a esse aluno as oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento, à sua melhor formação e qualificação, contribuindo para sua exclusão educacional. Essa prática não apenas favorece o fracasso do aluno – que se revela na reprovação ou na evasão, mas caracteriza o fracasso escolar.

Rodrigues, J. Aragão e Rodrigues, S. (2016) preferem tratar o fracasso escolar como o (in) sucesso escolar e enfatizam que as repetências e evasões também devem ser consideradas como fatores contribuintes para a exclusão social.

Discutir fracasso escolar no ponto de vista do aluno é desacreditar nas potencialidades inerentes ao ser humano e em sua capacidade de aprender. Nesse aspecto de garantias sociais, a discussão é mais ampla, tem como cenário as oportunidades sociais e as condições de vida dadas ao sujeito e as dimensões de suas perdas pessoais e sociais, frente à qualidade de vida que lhe é oferecida desde o seu nascimento. (RODRIGUES, J; ARAGÃO; RODRIGUES, S., 2016, p. 983-984).

Ora, tais considerações sugerem que se faz necessário discutir o (in) sucesso dos alunos, mediante mudanças nas atitudes de todos os profissionais que atuam nas escolas, em especial daqueles que lidam diretamente com as práticas inclusivas.

Patto (1988), ao analisar as dimensões pedagógicas e psicológicas do processo educativo, critica os métodos de ensino baseados na memorização, principalmente, ao se tentar medicalizar o fracasso escolar, culpabilizando as dificuldades de aprendizagem, distúrbios físicos e psíquicos dos alunos, sua família ou apenas o professor.

Há que se considerar que muitos alunos, ao ingressarem na escola, têm dificuldades em se adaptar a uma nova realidade e às suas exigências. Nem sempre as escolas validam o repertório de aprendizagem que cada aluno leva consigo, enquanto cidadão cujas vivências foram construídas nos mais diversos contextos

sociais. Validadas fora do contexto escolar, essas vivências podem não ser aprovadas dentro do ambiente escolar por não atenderem a um determinado referencial normativo, o que as torna dispensáveis. Ratifica-se, assim, o fracasso escolar.

Quando a escola não reconhece as individualidades e tenta educar a todos segundo um único padrão, retira de seus alunos a possibilidade de serem atendidos de acordo suas necessidades e especificidades. Não se concebe aqui um tratamento igualitário, já que este está eivado de preconceitos cujos limites esbarram na “[...] crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real ou possível e que cabe à escola promovê-la enquanto lugar privilegiado de identificação dos mais aptos, independentemente da origem social” (PATTO, 1988, p. 73).

Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é vital que seus planos estejam orientados para um processo educativo voltado para a cidadania global, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Ainda em tempo, cabe aqui refletir que, embora os processos inclusivos tenham alcançado dimensões mais expressivas nos últimos anos, alguns aspectos continuam tão atuais quanto estavam à época em que foram apresentados. No início do novo milênio, Mantoan (2004) discorreu sobre os motivos pelos quais a escola tradicional ainda resiste à inclusão:

[...] elas [as escolas] refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (MANTOAN, 2004, p. 11).

Em síntese, como orienta Morin (2001), para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Na próxima subseção, serão tratadas as relações e valores comumente observados nas práticas inclusivas.

3.1.3 Práticas inclusivas: a formação continuada dos professores

Para que o processo inclusivo nas escolas se concretize, parte-se do pressuposto de que os passos iniciais são dados consoantes à promulgação de documentos legais que implementam as políticas públicas em suas diferentes esferas, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que seja aplicada de maneira tempestiva. Verificam-se entraves que impedem que a política de educação inclusiva se concretize, efetivamente, no dia a dia das escolas. Uma delas parece ser a falta de uma formação especializada, adequada aos professores do ensino regular para receber, em suas salas de aula, geralmente com alunos com problemas de disciplina e aprendizagem (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Historicamente, percebe-se que a formação clássica do professor favorece uma concepção estagnada e verticalizada do processo ensino-aprendizagem baseada em uma metodologia de ensino tida como absoluta, capaz de ser aplicada a praticamente todas as épocas e sociedades. Dessa forma, pensou-se, por muito tempo, que havia um processo capaz de atender a todas as pessoas indistintamente, de maneira tal que os sujeitos que não conseguissem aprender por aquele método, que demonstrassem dificuldades, algum distúrbio ou deficiência eram considerados “anormais” e, por essa razão, precisavam de atendimento diferenciado, fora do sistema regular de ensino.

Esse conceito de normalidade principiou por originar dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, estaria o professor à frente daqueles alunos para os quais ele fora preparado para lecionar; no segundo caso, estariam os alunos alijados do sistema regular, aqueles cujos “distúrbios ou dificuldades de aprendizagens” necessitavam de processos de ensino-aprendizagem diferenciados dos demais.

Essa visão bipartida das possibilidades de aprendizagens de diferentes alunos é, nas palavras de Bueno (1999), a dificuldade inicial a ser encarada na concretização da proposta de escola inclusiva:

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o

trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (BUENO, 1999, p. 15).

Dessa forma, o professor, ao agir conforme a formação que recebeu, tende a priorizar certos conteúdos em detrimento de outros. Assim, o saber pode se apresentar num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito, continuamente, mantenha a mesma prática alienada (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

A formação dos profissionais, oferecida pelos sistemas de ensino que protagonizam uma educação inclusiva, precisa ir para além do mero domínio de habilidades exigidas para o exercício do magistério no ensino comum, pois tais profissionais precisam apresentar a qualificação necessária para efetivar o “especial” *da e na* educação.

Na próxima seção, será apresentado o percurso metodológico que embasa o presente estudo.

3.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O processo investigativo apresentado nesta seção propõe analisar os dados obtidos através da pesquisa qualitativa. Tem-se como objetivo compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem com a infrequência dos alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan.

Com ênfase neste objetivo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, tendo em vista que se busca analisar de forma interpretativa os desafios enfrentados em relação atendimento de alunos com NEE na sala de recursos multifuncionais da EEAS. A pesquisa, numa perspectiva qualitativa, ao abordar diferentes pontos de vista, acaba conferindo sentido ao que se pretende analisar, como versam Bogdan e Biklen (1994):

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

A pesquisa qualitativa aqui apresentada foi realizada valendo-se de dois procedimentos metodológicos (pesquisa documental e entrevistas orais), vivenciados em cinco momentos: (i) Pesquisa Documental; (ii) Entrevista com a Vice-Diretora da EEAS; (iii) Entrevista com a Especialista em Educação Básica; (iv) Entrevista com a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais e (v) Entrevistas com as Professoras de Apoio.

Para embasar as etapas da pesquisa, foi utilizado como referência o Index para a Inclusão, um importante referencial teórico nos trabalhos envolvendo processos inclusivos cujas orientações direcionam pesquisas e ações em favor de metodologias e práticas educacionais inclusivas.

Segundo os autores desse compêndio – Tony Booth e Mel Ainscow (2000), o Index é estruturado de forma a tornar possível que se façam ajustes em diferentes contextos nos quais se trabalha a diversidade de pessoas (principalmente no ambiente escolar), em forma de diálogo com todos os integrantes da comunidade escolar. Em suas palavras:

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

O Index para a Inclusão foi lançado na Inglaterra e encontra-se em sua terceira versão. Para este trabalho, adotou-se a versão em língua portuguesa, lançada no Brasil em 2012.

Assim sendo, o Index foi essencial como suporte para a elaboração dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados durante a observação do contexto inerente às práticas educacionais executadas durante as atividades de AEE na Escola Estadual Anne Sullivan. À vista disso, objetivou-se identificar e analisar que fatores influenciam direta e indiretamente as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais que são realizadas na sala de recursos multifuncionais da EEAS e que contribuem à infrequência desses alunos nas atividades referentes a essa política educacional.

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

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

Como esteio a todas as atividades envolvendo a diversidade que podem ser vivenciadas na escola, o Index atua em três dimensões: (i) criando práticas inclusivas, (ii) produzindo políticas inclusivas e (iii) desenvolvendo práticas inclusivas. O uso dos indicadores teve como propósito auxiliar na compreensão acerca de como o processo inclusivo se efetiva na escola. Esse esquadramento forneceu dados para que se pensasse em como ressignificar as práticas inclusivas vivenciadas na EEAS.

A primeira dimensão do Index – Criando Culturas Inclusivas – consiste em analisar o envolvimento da comunidade escolar em questões que motivam uma cultura de inclusão como forma de respeito à diversidade, tendo como referência as relações interpessoais estabelecidas entre todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Ao trilhar os caminhos da investigação sobre a cultura inclusiva na EEAS, pretendeu-se explorar, especificamente, as relações, valores e crenças que mobilizam alguns segmentos da instituição, a saber: a) da Equipe Gestora: Vice-Diretora e Especialista em Educação; b) do Quadro Docente: as Professoras de

Apoio e a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de estabelecer que valores e práticas inclusivas poderão favorecer um redimensionamento pedagógico de modo a destacar seu mérito na ressignificação da função social da escola.

Já para inquirir a segunda dimensão trazida pelo Index – Produzindo Políticas Inclusivas –, intentou-se analisar as formas pelas quais a escola é gerida para, a partir desse entendimento, (re) planejar a implementação das políticas de inclusão previstas em lei, no intuito de que o ambiente escolar seja acessível para todos, acolhendo e respeitando as singularidades de todo ser humano.

Finalmente, na terceira dimensão do Index – Desenvolvendo Práticas Inclusivas –, foi possível encerrar o ciclo do Index, por se tratar de uma dimensão que objetiva remodelar o cotidiano da escola e transformar hábitos arraigados por formações ultrapassadas de maneira tal que cada pessoa, direta e indiretamente envolvida com os processos educacionais da EEAS, sinta-se corresponsável pela aprendizagem do aluno. Essa tarefa, portanto, demanda abnegação e esforços de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

Considerando a estrutura de planejamento do Index para a inclusão, os aspectos do planejamento de cada seção auxiliam na garantia de que as ações sustentem umas às outras. Dessa feita, é possível pensar sobre as ações praticadas na escola, traçar metas e estimular outras questões até então desconsideradas. Assim, ao estudar as dimensões do Index para a Inclusão, revela-se como intenção o propósito de se traçar um Plano de Ação Educacional que contemple as orientações e sugestões indicadas no referido documento.

Ante essas considerações, justifica-se a opção pela utilização do Index para Inclusão como um dos referenciais teóricos que possibilitaram o norteamento do trabalho investigativo no presente estudo.

É válido salientar que o Index para a Inclusão foi um documento metodológico motivador para o presente estudo, uma vez que as reflexões e questionamentos estimularam ainda mais a busca de evidências sobre como tem sido o percurso da EEAS – se está no caminho ou longe dele – no sentido de ser uma escola inclusiva.

Como o instrumento escolhido foi a entrevista oral, elaborou-se um roteiro com perguntas realizadas com as pessoas participantes. As perguntas foram formuladas no sentido de avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola com os alunos que apresentam NEE e que são atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola.

Para melhor aproveitamento desse importante momento de diálogo, buscou-se orientação nas palavras de Martins (2013), para quem

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

É oportuno ajuizar que a entrevista se revela um instrumento de pesquisa bastante efetivo na coleta de informações daquilo que se pretende conhecer sobre o trabalho que envolve os processos inclusivos na EEAS. Da serventia desse instrumento de pesquisa afirmam Lüdke e André (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

De acordo com as mesmas autoras, por meio da entrevista, é possível realizar correções, esclarecimentos e adaptações no intuito de se obterem as informações desejadas.

A partir dessas considerações iniciais, tornar-se-á possível discorrer sobre os achados desta pesquisa. É o que se intenta a partir deste ponto.

3.3 A ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa do campo, destinada à pesquisa documental, aconteceu durante o 1º semestre de 2019. Como servidor em exercício na escola onde a pesquisa foi realizada, o acesso aos documentos foi diligente e tempestivo. Assim, realizou-se uma análise meticulosa dos Diários Escolares do Atendimento Educacional Especializado (DEsc-AEE), principal instrumento normativo que contém

as informações referentes ao AEE realizado na sala de recursos da Escola Estadual Anne Sullivan.

Ao investigar os citados documentos, o objetivo foi verificar se havia registros que caracterizassem a infrequência escolar nos atendimentos realizados na SRM, o que foi confirmado de imediato. Considerando o volume das informações levantadas através desse instrumento de pesquisa, optou-se por elaborar um gráfico²⁶ que apresentasse os percentuais de infrequência apontados no período compreendido entre 2011 e 2018. Novamente, cabe aqui lembrar que, por razões controversas, não foram encontrados os registros do DEsc-AEE referentes ao ano de 2016.

A segunda etapa do processo incluiu a realização de entrevistas orais. Para melhor entendimento das impressões da cada participante, as profissionais entrevistadas foram separadas em duas categorias objetivando alcançar uma melhor percepção dos conceitos internalizados por elas.

Outrossim, participaram da entrevista a Vice-Diretora, a Especialista em Educação Básica, a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais e mais cinco Professoras de Apoio, totalizando oito pessoas entrevistadas.

Parte-se do entendimento de que as leituras das realidades estão sujeitas aos papéis que cada participante desempenha na EEAS, ou seja, todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para melhor apresentação das transcrições dos excertos das entrevistas, o Quadro 2 apresenta a categoria das participantes entrevistadas e a sigla que irá especificar a autora da resposta:

Quadro 2 - Categoria dos sujeitos da pesquisa

Equipes	Educadoras Entrevistadas	Sigla
Equipe Gestora	Vice-Diretora	VD
	Especialista em Educação Básica	EEB
Equipe Docente	Professora da Sala de Recursos Multifuncionais	PSRM
	Professora de Apoio 1	PA1
	Professora de Apoio 2	PA2
	Professora de Apoio 3	PA3
	Professora de Apoio 4	PA4
	Professora de Apoio 5	PA5

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

²⁶ Vide Gráfico 6.

As entrevistas foram realizadas no período entre 09 e 13 de setembro de 2019, no espaço da própria escola objeto desta pesquisa. Os horários foram agendados em comum acordo com as entrevistadas, aproveitando intervalos de horários nos quais elas estariam disponíveis para o atendimento. Assim, as profissionais foram ouvidas e suas impressões, opiniões e vivências relacionadas ao AEE na Escola Estadual Anne Sullivan foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

No intuito de melhor compreender a narrativa dos fatos e perceber de que lugar cada entrevistada manifesta suas percepções, foi elaborado o quadro 3 especificando a formação acadêmica e o tempo de serviço de cada participante da pesquisa:

Quadro 3 - Formação acadêmica e tempo de atuação em serviço das entrevistadas

Profissional	Graduação	Especialização	Tempo de Serviço na Educação	Tempo de Serviço na EEAS
Vice-Diretora	Licenc. em C. Biológicas	Gestão Escolar	13 anos	11 anos
Especialista	Licenc. em Pedagogia	Educação Empreendedora	23 anos	03 anos
Prof. ^a da S.R.M.	Licenc. em Pedagogia; Licenc. em Educ. Especial	Educação Especial; Gestão Educacional; Tutoria em Educação a Distância; Educação Infantil e Ensino Fundamental	04 anos	07 meses (1ª Experiência em SRM)
Prof. ^a de Apoio 1	Licenc. em Pedagogia; Licenc. em Educ. Especial	Psicopedagogia; Educação Especial; Artes (em curso)	09 anos	03 anos
Prof. ^a de Apoio 2	Licenc. em Pedagogia; Licenc. em Educ. Especial	Educação Especial	04 anos	01 ano
Prof. ^a de Apoio 3	Licenc. em Pedagogia; Licenc. em Educ. Especial	Educação Especial	16 anos	02 anos
Prof. ^a de Apoio 4	Licenc. em Pedagogia	Educação Especial	09 anos	03 meses
Prof. ^a de Apoio 5	Licenc. em Pedagogia; Licenc. em Educ. Especial	Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil (com ênfase em Alfabetização e Letramento); Educação Infantil e Anos Iniciais; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional	05 anos	04 meses

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A partir da visualização do Quadro 3, observa-se que as profissionais da EEAS têm experiência na área educacional e acumulam um tempo de serviço que pode ser considerado razoável, variando entre 04 anos (menor tempo) e 23 anos (maior tempo), o que dá uma média de, aproximadamente, 10,4 anos de experiência no atendimento aos discentes. Destaca-se aqui o fato de a Vice-Diretora ter sua experiência profissional concentrada quase que exclusivamente na EEAS.

Tanto a Vice-Diretora quanto a Especialista em Educação têm formação acadêmica compatível às funções que exercem e possuem formação complementar, através de cursos de especialização *lato sensu* em áreas pertinentes à educação, o que lhes afiança uma maior compreensão da temática que motiva o presente estudo. É oportuno salientar que as Professoras de Apoio e a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais também possuem especialização em áreas compatíveis com o tipo de acompanhamento e atendimento que realizam com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma vez conhecido o perfil das entrevistadas, entende-se ser adequado rememorar o objetivo específico a ser tratado neste capítulo, para que o foco seja mantido e para que o leitor também possa melhor compreender as intenções deste trabalho.

O mote para esta investigação foi a observação da infrequência de alunos com necessidades educacionais especiais que foram encaminhamentos para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais. Ora, uma vez que esses alunos deixaram de ser atendidos, não se pode afirmar que houve efetividade na proposta dessa política educacional que garante direitos constitucionais.

Se os objetivos educacionais deste trabalho convergem para que os processos inclusivos se tornem efetivos no educandário, nada mais apropriado do que ouvir as pessoas que estão mais próximas das práticas inclusivas realizadas na EEAS. Por isso, foram escolhidas pessoas que atuam tanto no segmento administrativo quanto no segmento docente.

A partir dessas considerações e das percepções das entrevistadas, espera-se identificar e analisar que fatores influenciam direta e indiretamente as práticas desenvolvidas no AEE dos alunos com necessidades educacionais especiais realizadas na sala de recursos multifuncionais da EEAS que contribuem para a infrequência dos alunos nesse tipo de atendimento.

Tendo como referencial os aspectos qualitativos do Index para Inclusão, as análises foram concentradas em três eixos: Culturas inclusivas; Políticas inclusivas e Práticas inclusivas.

3.3.1 Culturas inclusivas

A análise dos dados desta pesquisa sob o enfoque do eixo Culturas inclusivas intenta refletir sobre os valores cultivados no ambiente escolar e também sobre as práticas educacionais vivenciadas na EEAS. Dessa forma, espera-se ser possível redimensionar a distância entre o que se pensa ser o ideal e o que de fato é real no processo inclusivo de alunos com NEE que fazem parte do quadro discente da escola.

Inicialmente, foi solicitado às entrevistadas que falassem um pouco sobre suas impressões acerca da EEAS, do trabalho feito com os alunos de forma geral e do acolhimento de alunos com NEE.

No geral, as participantes revelaram que a escola é um espaço favorável à inclusão, aberto à diversidade e bastante acolhedor.

Ora, até aqui, muito se falou sobre a inclusão, mas, poucas vezes, sobre o que pode ser compreendido como diversidade. Assim, ante o comentário das participantes, entende-se ser oportuno ponderar sobre esse conceito que vem ganhando relevância nos espaços educacionais.

Sobre a diversidade, Gomes (2007) comenta:

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

Dando continuidade, foi solicitado às entrevistadas que discorressem sobre quais seriam as maiores dificuldades encontradas por seus colegas Professores Regentes de Aulas (docentes que atuam nas turmas de Anos Finais [6º ao 9º ano] e

Ensino Médio) e Professores Regentes de Turmas (docentes que atuam nas turmas de anos iniciais [1º ao 5º ano]) para realizarem o atendimento educacional especializado dos alunos com NEE.

Nesse aspecto, observa-se que há divergências entre os membros da equipe gestora. Enquanto para a Especialista em Educação Básica, o entrave está relacionado à formação básica, para a Vice-Diretora, o motivo está associado a questões familiares:

Ah, eu acredito que eles [professores] também têm dificuldades, né?! São inseguros porque não têm um conhecimento específico para trabalhar. Então cada aluno tem suas particularidades, né!? E precisa ser trabalhado diferente e, infelizmente, ele [o professor] não tem formação para isso. (Entrevista com a EEB).

Então... uma das questões de maior relato é a participação discreta dos familiares. A maioria deles dizem que os familiares entendem da necessidade, mas não se envolvem como deveriam... e isso acaba dificultando o processo²⁷. (Entrevista com a VD).

Já sob o olhar das Professoras de Apoio, tem-se que, para duas delas, o comprometimento está relacionado ora ao quantitativo de alunos em sala de aula, ora em relação à estrutura física, ora devido à ausência de comprometimento por parte dos professores regentes:

Muitas vezes as salas de aula superlotadas e também a falta de atenção aqui é muito grande...de outros alunos que, às vezes não compreendem o porquê que tem outra professora ali acompanhando o aluno [com NEE] e muitas vezes também, falta suporte adequado considerando desde a estrutura física até a formação continuada. E algumas vezes também, a família não compreende, não ajuda também. (Entrevista com a PA2).

Sim, em alguns casos eles [professores] relatam que, pelo fato de as salas estarem cheias, então isso causa uma certa dificuldade para eles estarem dando uma atenção específica para esses alunos com NEE. E também já presenciei casos de outras escolas, mas não é o caso dessa, mas de outras escolas de ter professor que realmente, assim... tem um certo descaso com esses alunos; porque eu acho que eles entendem que não são responsabilidade deles [do professor regente]. (Entrevista com a PA5).

²⁷ Por opção metodológica, as falas das entrevistas são apresentadas em itálico.

Entretanto, observa-se que um dos obstáculos citados está relacionado a dificuldades de aproximação (possivelmente por não saber como atender ao aluno com NEE) e ausência de empatia em relação ao aluno com NEE, como se pode ver a seguir:

O que eu percebo, no dia a dia, é que os professores têm uma inquietação muito grande em relação ao aluno [com NEE] quanto à aproximação – não sei se é um pouco de ignorância, falta do conhecimento – ou se é o “medo” do aluno [por não saber lidar com o aluno].

[...] E ele [o aluno] tem empatia ou não com o professor. O professor que chega e faz assim: “Bom dia, fulano! Bom dia!”, esse aluno já tem um outro olhar para o professor. (Entrevista com a PA1)

Já ouvi relatos que nem todos os professores têm o mesmo olhar que tem para um aluno... os alunos da sala [sem NEE] que pelos alunos da Educação Especial. Então, acho que falta bastante a colaboração dos professores em ajudar né, porque o Professor de Apoio ele tá ali para auxiliar o Regente e acaba que o Professor de Apoio está tomando aquela responsabilidade do aluno para ele.

[...] E eu acho que está acontecendo muito nos anos finais; as pessoas reclamam muito dos anos finais. Os professores não colaboram... às vezes nem enxergam o aluno ali. (Entrevista com a PSRM).

Para Katz e Mirenda (2002 *apud* BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011, p. 454),

[...] existem evidências de que as interações estabelecidas em sala de aula entre os alunos com NEE, os pares e os professores são extremamente relevantes para o desenvolvimento de aspectos comportamentais, da comunicação e de habilidades sociais, bem como para o desempenho acadêmico. Trata-se de um dos benefícios sociais da inclusão escolar. Assim, a educação inclusiva pode gerar muitos benefícios sociais para todos os alunos, com e sem NEE, especialmente se as escolas contarem com ambientes de aprendizagem e sociais promotores de suporte.

Dessa forma, quanto maiores forem as oportunidades de interação entre professor e aluno com NEE, maiores serão as possibilidades de benefícios para os alunos atendidos, favorecendo a inclusão escolar.

Depois de opinarem sobre quais seriam as maiores dificuldades encontradas pelos Professores Regentes de Turmas e de Aulas, as entrevistadas foram solicitadas a manifestar suas opiniões sobre quais seriam suas próprias dificuldades

em relação ao exercício das atividades de apoio que elas realizam, ao mediar a relação entre os docentes e os alunos com NEE que estão sob seus cuidados.

Para duas professoras, não existem obstáculos e o entrosamento tem permitido que elas possam executar suas atividades sem quaisquer tipos de contratempo:

Olha, durante esse tempo que eu estou atuando como Professora de Apoio, eu não tive nenhuma dificuldade, não! [Isso] porque hoje os professores estão com a mente mais aberta e eles veem que as crianças ditas normais têm que estar juntas com as crianças com deficiência, devido à inclusão. Eu sempre busco uma parceria com o professor para um bom desenvolvimento desse aluno. (Entrevista com a PA2).

Não, no meu caminho até hoje não encontrei dificuldade nenhuma para lidar com os outros professores, não. Todos eles são muito compreensivos; me compreendem e eu não tenho dificuldade nenhuma. (Entrevista com a PA3).

Para as outras Professoras de Apoio, a situação é um pouco diferente. A maior queixa refere-se ao fato de elas não terem acesso antecipado aos planejamentos dos Professores Regentes, o que compromete a qualidade de seus serviços:

Então não posso falar, assim... com precisão. Mas, em outras escolas, eu já tive muito problema. As colegas de trabalho reclamam pela falta de [o Professor Regente de Aulas ou Turma] passar o planejamento para que a gente possa planejar de acordo com a atividade do dia. Geralmente a gente desenvolve uma atividade após, né, que a professora tá desenvolvendo. Então eu acho que isso deixa muito a desejar. (Entrevista com a PA4).

[...] tem professor que realmente deixa a desejar nessa questão do planejamento mesmo, porque não tem um planejamento ali, para a turma. Daí o Professor de Apoio tem que improvisar ali no dia, no momento, e fazer as adaptações para aquela criança. (Entrevista com a PA5).

Então, eles [os professores] não trazem um planejamento anterior para que a gente faça as devidas adaptações. O maior desafio na relação professor-aluno – eu vejo essa dificuldade – é, por exemplo, o conteúdo de Química, Biologia (que é um conteúdo que eu não domino). Eu preciso de uma atividade com uma certa antecedência para que eu faça uma adaptação de acordo com a realidade do aluno. Então, isso me angustia às vezes; porque às vezes o professor passa ali no quadro e eu tenho que fazer algo inusitado,

algo sem planejamento para que o aluno não fique excluído naquele conteúdo. (Entrevista com a PA1).

A avaliação das entrevistadas retrata uma particularidade segundo a qual se entende que o aluno com NEE deixa de ser atendido em suas especificidades quando não há um diálogo entre os docentes. Quando os Professores Regentes de Aulas e de Turmas não encaminham seus planejamentos de forma antecipada, as Professoras de Apoio têm de improvisar as atividades para os alunos que elas acompanham. Essa situação certamente compromete a qualidade do atendimento oferecido para os alunos com NEE.

A Especialista em Educação, apesar de já ter passado por diferentes capacitações, lamenta não ter sido capacitada para mediar essa relação entre os docentes e as Professoras de Apoio e defende que haja um profissional específico para fazer esse acompanhamento:

Já participei de muitas capacitações, sim. Mas não uma formação específica para trabalhar com eles [docentes], né! Eu penso que a gente precisa ter um profissional voltado para essa área para estar trabalhando diretamente com a gente a situação que a gente encontra, porque são questões diversas. (Entrevista com a EEB).

Por sua vez, a Vice-Diretora lamenta não ter tempo suficiente para dar maior atenção aos docentes:

Então, não vejo dificuldade no que diz respeito ao pessoal, mas como temos muitas atribuições, né... E aí são tarefas diversas, às vezes a gente não tem esse tempo direcionado ou focado nesse trabalho. (Entrevista com a VD).

Outro aspecto tratado acerca da Cultura inclusiva na EEAS buscou verificar se o atendimento realizado pelos docentes pode ser considerado igualitário em relação aos alunos com e sem NEE.

Quando as participantes da equipe gestora foram perguntadas se o atendimento dado aos alunos com e sem NEE era igualitário, reconheceram que ainda existem diferenças no tratamento dado aos alunos:

Não. Por falta de conhecimento até... por falta de informação.... por falta de todo um processo que deveria ser trabalhado! (Entrevista com a EEB).

Então, é... infelizmente nem sempre, né... uma grande parcela dos professores ainda não entendeu – quando se trata de regência, principalmente – porque o Professor de Apoio, que está diretamente relacionado com os alunos, ele entende a necessidade desse envolvimento real. Mas, como nós temos uma grande parcela de professores regentes, às vezes [eles] ainda não entenderam que a escola é uma escola inclusiva e que precisa tratar dessa maneira... não dão a devida importância ao trabalho que é realizado com esses alunos. Então, às vezes deixa o aluno “meio que na dele”, né!? Não... não.... interação como deveria, deixando de somar às vezes para o trabalho que é feito com os Professores de Apoio. (Entrevista com a VD).

Há que se destacar que a EEB reconhece a ausência de um trabalho de orientação aos professores quanto ao atendimento as NEE dos alunos que são acompanhados pelas Professoras de Apoio. A VD ratifica essa falha ao revelar que alguns docentes deixam o aluno com NEE “meio que na dele”.

A Professora da Sala de Recursos Multifuncionais corrobora a existência de diferenças no tipo de atendimento:

Sim, existe. Infelizmente ainda existe. E não só por parte dos alunos, existe também por parte dos professores. As pessoas podem assim... não afirmar, mas sempre a gente percebe que existem. (Entrevista com a PSRM).

Por sua vez, uma das Professoras de Apoio afirma:

Não, não são. É isso que eu acabei de falar. Quando o professor chega na sala e ele tem essa empatia com o aluno.... Eu, por exemplo, o meu aluno que eu atendo de manhã...ele chega na porta da sala – não que ele tenha dificuldade para entrar, mas ele tem toda uma “metodologia”... uma... vamos supor que ele tem a maneira dele: ele mexe na mochila, ele espera um pouco, ele toma a garrafinha de água... Se o professor chega na sala [na porta] e o convida para entrar, ele entra e toma a água dentro da sala. Se o professor não chama, enquanto ele não tomar a água, ele não entra. E aí, é preciso, às vezes, um colega chamar para que ele tenha coragem de entrar na sala. Quando o professor chama, ele entra de imediato. E às vezes, dependendo do professor, ele chega, olha e não quer entrar na sala. (Entrevista com a PA1).

Na visão de outra das Professoras de Apoio, alguns professores têm buscado uma maior interação entre alunos com e sem NEE:

Olha, eu acho que assim... hoje [igual] eu falei a questão do professor... que hoje ele tá vendo... tá tendo a visão que...de agora... de um tempo para cá, todas as escolas... elas vão ter crianças com deficiências... que nós estamos na era da inclusão. Então a gente vê que o professor tá buscando mais interagir com essas crianças, trazer atividades diferenciadas para fazer um trabalho para essas crianças, para que elas também não fiquem só num canto isolado. Então eles [os professores] estão buscando elas para estar junto com os outros alunos, fazendo né atividades iguais... porém, diferenciadas, adaptadas de acordo com a sua necessidade. (Entrevista com a PA3).

A PA5 reforça que nem todos os professores têm esse olhar de atendimento diferenciado de acordo com as especificidades do aluno com NEE:

Olha, eu acredito assim... que tem... toda regra tem exceção. Então, assim, tem professor que realmente tem esse olhar, né, para essa criança. Mas tem professor que realmente não tem não. Não tem, não procura ter um conhecimento né... da área mesmo para poder tá trabalhando também com essa criança; entender que essa criança, esse aluno é dela também – ou é dele, né! Então, assim... falta também um pouco desse olhar mesmo... de querer também... “Ah, eu não sei trabalhar com criança assim!” Eu não sei, mas ninguém nasce sabendo... (Entrevista com a PA5).

Quando se pensa que a interatividade entre alunos com e sem NEE está limitada mais pela ação do Professor Regente do que por outros fatores, infere-se que esse distanciamento não valoriza a diversidade e cerceia a possibilidade do trabalho colaborativo em sala de aula, minimizando o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Nas palavras de Briant e Oliver (2012), é preciso valorizar a heterogeneidade nas escolas:

Entendemos que, na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea com crianças com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, porém podem beneficiar todos os alunos da sala de aula. (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 143).

Dessa forma, depreende-se que é fundamental que as práticas pedagógicas sejam formuladas levando-se em consideração o somatório de conhecimentos, saberes e práticas que foram acumulados pelos alunos no decorrer de sua trajetória, tanto dentro como fora dos muros da escola.

Corroborando esse pensamento, Antunes (2012, p. 94) revela que “[...] sem a mediação pedagógica e diante de um modelo de ensino que, ainda hoje, reproduz o academicismo e a lógica disciplinar fica muito difícil proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento e crescimento cognitivos”.

Ante os relatos apresentados nessa primeira etapa das transcrições, observa-se que ainda existe uma significativa distância entre o Professor Regente de Aulas e o aluno com NEE matriculado nas turmas regulares. A falta de diálogo entre os docentes (Regente de Aulas e Professor de Apoio) sugere que a aprendizagem dos alunos com NEE tem sido comprometida. Revela-se, nessa perspectiva, o desafio de se repensarem estratégias pedagógicas que encurtem essa distância com vistas a uma efetiva inclusão de alunos com NEE nas classes regulares. Dessa forma, esse objetivo deve ser pretendido tanto por parte dos gestores escolares quanto por parte dos docentes que atendem a esses alunos em suas classes. Nas palavras de Mantoan (2006, p. 40):

[...] a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma que se constitui pelo apreço à diferença como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito com diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas.

A concepção de uma educação inclusiva, que valoriza a singularidade das diferenças, favorece o entendimento de uma educação para todos. Isto é, a escola deve acolher seus alunos de forma indistinta, alheia às suas eventuais limitações, sejam elas físicas, mentais, étnicas. Dessa forma, essas pessoas poderão, efetivamente, ser integradas ao espaço escolar de tal maneira que possam alcançar as condições necessárias que possibilitem não apenas o acesso, mas que tenham garantidos seu percurso, sua permanência e o desenvolvimento de suas habilidades educacionais conforme esclarece Carvalho (2014):

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado de educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades). (CARVALHO, 2014, p. 96)

Para que se edifique uma escola para todos, é fundamental que se compreenda que esse projeto perpassa pelos caminhos de uma cultura inclusiva, que inclua a participação da comunidade escolar, sobretudo, com a participação da família e dos educadores.

É preciso melhor refletir sobre os caminhos que conduzem à consolidação de uma cultura inclusiva, como bem retrata Vieira (2018):

Cultura não é algo que aparece instantaneamente, ela “nasce” do meio social, depende de um período de gestação, de preparação; precisa amadurecer para provocar os efeitos para os quais foi “gestada”. Ela não pode também ser decretada e, tão pouco, sair da cabeça, da ideia de uma só pessoa; precisa do envolvimento de uma coletividade. O tempo também é fundamental, mas não é o suficiente, pois, além dele, é preciso um esforço coletivo e persistente para ir mudando a cabeça das pessoas e o comportamento da sociedade. Uma nova cultura tem o poder de mudar comportamentos sociais, relações sociais e até interesses sociais. Sendo assim, tem o poder de formar uma nova sociedade baseada em novos paradigmas. (VIEIRA, 2018, p. 80).

Sem a formação de uma unidade educacional, antecipa-se a ideia de um fracasso escolar, corroborado pela evasão escolar e por altas taxas de repetência. Na próxima subseção tratar-se-á das políticas inclusivas na EEAS.

3.3.2 Políticas inclusivas

De acordo com o Index para a Inclusão, o eixo de Políticas inclusivas deve tratar das estratégias que favoreçam a um processo de desenvolvimento participativo, em que as formas de organização dos grupos de ensino e aprendizagem sejam arranjadas com imparcialidade, de maneira tal que todas as crianças recebam o suporte necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Há de se refletir sobre a maneira pela qual as políticas públicas voltadas para a Inclusão vêm sendo assimiladas pelos educadores, em especial por aqueles que atuam na EEAS. Sabe-se que, conquanto o estado de Minas Gerais tenha sido um dos pioneiros na implementação de políticas inclusivas, parece existir um certo desconhecimento a respeito dessas políticas por parte dos educadores da escola.

Ao examinar os documentos oficiais do educandário, não foram encontrados registros sobre as políticas de inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEAS. A única referência às políticas inclusivas foi encontrada durante a leitura do Regimento Escolar, especificamente no Capítulo II – Das Modalidades da Educação Básica, Seção I – Da Educação Especial, do Art. 79 ao 84, como se segue:

Art. 79 – A Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o processo de inclusão.

Art. 80 – A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE – Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional, com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno.

Art. 81 – O AEE deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados.

Parágrafo Único – Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação e dos demais serviços.

Art. 82 – Para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos e favorecer o desenvolvimento do potencial dos mesmos, dentro dos limites e possibilidades de cada um, a escola buscará estratégias para o alcance destes objetivos.

Parágrafo Único – O aluno nas condições mencionadas no caput deste artigo, deve ser matriculado nas classes comuns do ensino regular e, concomitantemente, no AEE.

Art. 83 – A elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos, em articulação com os demais professores do ensino regular.

§1º – O Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização.

§2º – 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.

Art. 84 – A Educação Inclusiva fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende

mudanças de concepção pedagógicas, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação. (EEAS, 2015, p. 20).

Ora, não se pode esperar que as políticas inclusivas sejam colocadas em prática, quando elas sequer constam nos principais documentos que descrevem as normas e propostas de uma instituição escolar. Quando os papéis dos profissionais da educação não são devidamente estabelecidos nesses documentos, reduz-se a possibilidade de que as desigualdades nos processos educacionais sejam minimizadas. Meletti e Bueno (2011), endossando essa ideia, assim se manifestam:

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

Ao retomar a premissa de que as escolas devem promover um desenvolvimento participativo, conforme sugerido por Booth e Ainscow (2012), há que delinear um planejamento a partir do consenso de propostas e sugestões envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, cujas metas e ações possibilitem a implementação de princípios e práticas inclusivas que realmente transformem os espaços escolares da EEAS em ambientes cujas aprendizagens sejam ricas em significados.

Nas leituras de artigos referentes à temática deste estudo não foram encontrados dados a respeito dos efeitos dos processos inclusivos. Então, como medir essa eficiência?

Para Mendes (2006), aspectos econômicos interferem nas políticas sociais:

[...] os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos nos programas sociais, diminuindo assim o papel do estado em políticas sociais. (MENDES, 2006, p. 400).

A autora ainda indica o quanto essas desigualdades comprometem a implementação de políticas inclusivas:

Enfim, ao analisarmos a política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizamos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta. (MENDES, 2006, p. 401).

Viu-se, anteriormente, que muitos alunos não são atendidos em suas especificidades. Ora, de que adianta a formulação de políticas públicas destinadas a uma educação inclusiva, quando elas não são compreendidas por aqueles que deverão pô-las em prática e que, talvez por essa mesma razão, deixam de ser devidamente implementadas?

Uma das maneiras de se fazer com que os processos inclusivos saiam do plano das ideias e ganhem materialidade, no interior das escolas, certamente poderá ser alcançada através da reelaboração de documentos legais, sendo um deles o Projeto Político-Pedagógico da escola. Essa é uma tarefa capaz de transformar a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando melhorias nos processos ensino-aprendizagem, na flexibilização do currículo, no exercício do direito de ter a autorização para designação de um Professor de Apoio, entre outras alternativas.

Ainda sobre documentos relacionados à inclusão, há um importante dispositivo legal que deve ser utilizado no desenvolvimento das atividades envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais que é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

De acordo com a cartilha elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, quanto melhor for o planejamento, melhor será o atendimento de alunos com NEE:

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

atuam têm a oferecer.

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

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

Embora essa cartilha apresente a versão de trabalho mais recente proposta pelo Estado de Minas Gerais, ela revela-se como mera orientação de trabalho e não faz nenhuma menção acerca da formação do profissional docente que irá atender e acompanhar o aluno com NEE.

Para melhor conhecer a realidade vivenciada na EEAS quanto à elaboração do PDI, primeiramente, as entrevistadas foram questionadas se os documentos médicos (laudos e relatórios com especificações dos comprometimentos e deficiências de alunos encaminhados para o AEE) apresentados pelas famílias auxiliam o seu trabalho docente no atendimento aos alunos com NEE, já que são essenciais para que os alunos sejam encaminhados para o atendimento na sala de recursos multifuncionais e também no caso de precisarem do suporte de um Professor de Apoio.

Para a Vice-Diretora, falta clareza nos laudos e relatórios médicos, o que dificulta o entendimento de quem irá orientar os professores de apoio. Nesse caso, segundo a VD:

Então, mesmo diante do meu pouco conhecimento é... da parte médica mesmo dessas crianças, eu acho que os laudos poderiam ser mais claros ou trouxessem uma nomenclatura mais pedagógica, mais didática mesmo, para que o Professor tenha acesso, a Especialista [pedagoga da escola] tenha acesso, consiga entender, na íntegra, o que realmente são as necessidades especiais desses alunos. Às vezes, a nomenclatura, o termo técnico que é utilizado não traz para quem recebe esse laudo, uma clareza do que às vezes poderia ser feito. (Entrevista com a VD).

A resposta da EEB foi imprecisa, indicando que os laudos e relatórios apenas favorecem um olhar diferente para o aluno:

Dá pra a gente ter um olhar diferente – com o aluno, né!?, com a criança que chega...com o aluno. E é a partir daí que você começa a ver o quê que é necessário de ser trabalhado com esse aluno. (Entrevista com a EEB).

Para duas professoras, os documentos médicos apenas ajudam, já que o trabalho delas só se efetiva após a realização de uma avaliação diagnóstica, uma sondagem com os alunos:

Olha, os relatórios e laudos ajudam, mas o trabalho diferenciado só acontece porque o professor faz uma avaliação diagnóstica e passa a observar esse aluno. No dia a dia vai fluindo de acordo com o que ele [Professor de Apoio] vai vendo da necessidade do aluno. Porque só relatório que o médico dá, ou melhor, o laudo que o médico passa, não tem como! Você vai ver através do dia a dia, através da avaliação que você vai fazendo. (Entrevista com a PA3).

Não! Primeiro eu vou fazer uma sondagem... Através dos laudos, eu vou saber o que é a necessidade dele, a deficiência dele. Aí, a partir daí que eu vou direcionar o meu trabalho. Estudando a deficiência dele... o quê que é melhor trabalhar com ele... então, esses laudos são só para direcionar o meu trabalho. (Entrevista com a PA4).

Outras três Professoras de Apoio enfatizaram a limitação dos documentos médicos, uma vez que seu foco costuma estar mais nas deficiências do que nas potencialidades:

Não. Eu, como profissional – pela minha experiência na área, eu penso que o documento [laudo], ele é norteador das nossas atitudes, das nossas atividades, adaptações e flexibilizações; porque o tempo, às vezes, precisa ser flexibilizado; talvez uma atividade precise ser adaptada. Mas isso aí é no cotidiano que a gente observa o que o aluno realmente precisa. Aí você vai descobrir as potencialidades dele e as dificuldades, porque o laudo ele não vem com as potencialidades ele só vem com as dificuldades e a gente tem que trabalhar em cima do que o aluno traz de positivo. Geralmente os professores olham o que o aluno tem no CID dele e querem trabalhar só em cima das dificuldades. A gente tem que aproveitar o que aluno tem e transformar isso em algo positivo, valorizar os saberes que ele traz. (Entrevista com a PA1).

Nem sempre, porque na prática você às vezes acaba descobrindo que o aluno pode te oferecer muito mais do que aquele laudo ali fala que ele [o aluno] pode te oferecer. Aí na prática, você trabalhando com ele, descobre o nível em que ele está. (Entrevista com a PA2).

Não, nem sempre acontece, né!? E quando você começa a trabalhar com aquela criança, com aquele aluno, a prática é outra. Então é assim, quando você faz um bom trabalho para aquele aluno, você acaba descobrindo que aquele aluno tem um potencial a mais, ele pode te oferecer mais do que um simples laudo tá dizendo! Às vezes, no laudo, lá tem aquela limitação do aluno... e você começa a trabalhar com aquele aluno e descobre que ele vai além do que está ali no laudo. Então assim, nem sempre esse laudo médico nos favorece. (Entrevista com a PA5).

A Professora da SRM corrobora as impressões de suas colegas e acrescenta a avaliação das famílias dos alunos, bem como exalta a parceria com as famílias:

Não acho, porque eu acho que os médicos... eles têm pouco contato com a criança. Eles fazem alguns diagnósticos, algumas atividades, mas só aquele laudo!? Eu acredito que não... Tem famílias que chegam aqui para fazer a entrevista [anamnese] e nem mesmo eles concordam com os laudos médicos; porque quem sempre passa a maior parte do tempo com eles [alunos com NEE] é a escola ou a família. Eu acredito que precisa da parceria da família com a escola, pois aí os pais relatam como a criança é em casa e aí a gente vai trabalhando juntos para estar desenvolvendo o trabalho com a criança. Mas só com o laudo médico, não! (Entrevista com a PSRM).

Considerando que a razão primeira do AEE é o atendimento às necessidades do aluno, é válido destacar que o laudo médico não é condição *sine qua non* para que a criança ou adolescente seja atendido em suas especificidades, conforme demonstra a nota técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por **atendimento pedagógico e não clínico**. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um **documento anexo ao Plano de AEE**. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014c, p. 3, grifo nosso).

Uma vez conhecidas as opiniões das Professoras de Apoio sobre os documentos médicos, passou-se à verificação das práticas de elaboração do Plano

de Desenvolvimento Individualizado (PDI), isto é, saber quem participa desse processo e com que frequência ele é atualizado.

A Resolução do CEE nº 460, de 12/12/2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, determina que o Plano de Desenvolvimento Individualizado é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do/da estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Nota-se que, nessa questão, as opiniões são diversas e, quase sempre, superficiais e desconexas, revelando um grande desencontro de informações.

No entendimento das Professoras de Apoio, o processo deve ser feito de forma coletiva:

O PDI, na realidade ele tem que ser feito por todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem do aluno. Mas o que de fato acontece é que esse PDI ele é realizado somente pelo Professor de Apoio. Esse PDI... tem alguns professores, como foi citado aqui anteriormente, eles têm esse espírito inclusivo, essa maneira toda inclusiva dele com aluno, ele tem uma forma diferente de passar um relatório dele para gente. Esse pequeno relatório que o professor de cada conteúdo passa (de cada não, de alguns conteúdos) que é passado para gente favorece muito na hora da elaboração do PDI. Só que, infelizmente, não são todos os professores que passam. Às vezes a gente pede o Professor – Ah! Eu vou te passar [referindo-se aos outros professores], mas isso não acontece na realidade. (Entrevista com a PA1).

Olha, ele é feito desde o início da vida escolar do aluno, com a participação de todos os envolvidos na escola: o Diretor, o Especialista, o Professor Regente e o Professor de Apoio. (Entrevista com a PA2).

Olha, eu acho assim: O PDI deveria ser feito em parceria com a família, os profissionais da escola, analista, supervisora, vice...por todos que estivessem envolvidos; mas o desenvolvimento é realizado mesmo na observação diária do aluno e é feito desde o início da vida escolar em parceria com a família, com o Professor Regente e com o Professor de Apoio. (Entrevista com a PA3).

O PDI é o Plano de Desenvolvimento Individual. Ele “era” pra ser feito, né... pelo Professor Regente, o Apoio [Professor de Apoio] e a Supervisora [Especialista]. Mas, normalmente, ele é feito pelo Professor de Apoio. E o Professor Regente só lê – quando lê! Ele é feito, né... no início do ano e, no final do ano, é acrescentado o que

ele conseguiu alcançar durante aquele ano de estudos. (Entrevista com a PA4).

O PDI é o Plano de Desenvolvimento Individual. No município, o Professor Regente é o responsável por fazer esse PDI e a monitoria só auxilia. No estado, [o responsável] é o Professor de Apoio e o Professor Regente ajuda, colabora. Mas nem sempre isso acontece. (Entrevista com a PA5).

A fala da Professora da Sala de Recursos Multifuncionais ratifica esse desencontro, quando afirma não ter participado da elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual dos alunos que devem receber o AEE. Ocorre que, enquanto PSRM, teoricamente, ela é a pessoa que deveria participar desse processo de elaboração, uma vez que, em tese, ela é a responsável por atender a todos os alunos com NEE, mesmo àqueles que não são acompanhados diretamente por um Professor de Apoio:

*Eu não participei da construção dos PDI's. Mas, em conversas com o grupo da Educação Inclusiva [referindo-se ao grupo de WhatsApp das Professoras de Apoio da Escola], **eu percebi** que são as Professoras de Apoio que fazem e pedem a opinião dos Professores Regentes, dos outros membros da escola e **acho** que ele é elaborado a cada seis meses. (Entrevista com a PSRM, grifo nosso).*

Aqui vale retomar uma observação feita anteriormente que está relacionada a uma questão de *(in)* coerência, ou seja: qual será a medida exata da distância entre o que se pensa ser ideal e o que de fato é real e que envolve a cultura, a política e as práticas educacionais na EEAS?

Ainda sobre o PDI, percebe-se um *gap* no entendimento dos membros da Equipe Gestora. No relato da Vice-Diretora, há a participação do Professor de Apoio, da Especialista e também dos familiares. Ocorre que a Especialista em Educação Básica não confirma essa participação:

Conheço, sim! Eu presencio e participo em algumas das situações (não são todas), mas sabemos que ele é feito pelo Professor de Apoio com a participação da Especialista e também dos familiares. Tem um processo de entrevista com a família e aí, a partir daí o Professor de Apoio monta esse processo como um todo, né, que é esse documento que a gente chama de PDI. (Entrevista com a VD).

Eu assim, eu, eu... não acompanho de perto porque aqui tem professor [referindo-se às Professoras de Apoio], tem Sala de Recursos.... Eu sei que é feito o trabalho, né!? E, durante o ano [no início do ano], a gente sempre faz... atualiza a ficha desse aluno e solicita um novo laudo que, no nosso caso, que é escola pública, temos dificuldade de conseguir esse laudo dos pais. (Entrevista com a EEB)

Nesses termos, o Guia de Orientações para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante com NEE traz o seguinte entendimento:

O estudo do caso e o processo de construção do PDI deve iniciar-se assim que o/a estudante entrar na escola, em um trabalho coletivo de todos os profissionais envolvidos na sua escolarização. O/A Diretor(a) e o/a Especialista conduzirão o processo em parceria com a família.

O/A Especialista da Educação Básica (EEB) tem papel decisivo junto a todos os estudantes e professores para o desenvolvimento eficaz das ações pedagógicas na escola, especialmente, no processo de construção do PDI, desde a elaboração e implementação da avaliação diagnóstica para este fim, até o planejamento de intervenção pedagógica para o atendimento ao/à estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, bem como o acompanhamento de sua implementação e, se necessário, as correções de rumo. Para desempenhar bem esse papel é fundamental que ele/ela tenha bastante clareza sobre a avaliação processual e o planejamento pedagógico para esses estudantes. (MINAS GERAIS, 2018, p. 6)

Ainda sobre as atribuições da Equipe Gestora, o guia indica o que deve ser feito para que a construção do PDI seja um momento produtivo e colaborativo e sinalizando para a importância do papel do Especialista em Educação Básica [supervisor(a)/orientador(a)] na formulação desse Plano de Desenvolvimento Individual:

Como ação inicial, recomendamos a realização de reuniões com todos os professores sob sua supervisão para leitura e discussão coletiva destas orientações, favorecendo a reflexão acerca da importância da construção do PDI como instrumento fundamental para a inclusão do/da estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no cotidiano da escola, como sujeito de direito e possibilitando-lhe seu pleno desenvolvimento. Nestas oportunidades deve-se também, oferecer momentos em que os professores pensem e elaborem formas de avaliar os aspectos mínimos necessários, explicitados nesta orientação, bem como

definição de cronograma de aplicação destas atividades, análise dos resultados e planejamentos da ação pedagógica. Como articulador desses processos, cabe ao(a) supervisor(a)/orientador(a) criar espaços físicos e temporais, bem como estratégias de articulação entre os diversos profissionais, para garantir a coerência dessas ações de avaliação e planejamento. Cabe-lhe, também, garantir a implementação do planejamento e o acompanhamento da ação pedagógica, visando ao alcance dos objetivos e metas propostos para o/a estudante, sujeito dessas ações. (MINAS GERAIS, 2018, p. 6-7).

Mediante esses relatos, é necessário pensar em momentos de formação continuada para os profissionais da educação de modo a favorecer o trabalho em geral e de forma particular nas ações que se relacionam à educação inclusiva, o que será sugerido durante a elaboração do Plano de Ação Educacional, tema do próximo capítulo. Enquanto não houver clareza de que cada servidor deve assumir seu papel nessa rede educacional, não conseguiremos transformar as políticas de inclusão em práticas de inclusão.

A próxima subseção irá tratar das práticas inclusivas na EEAS, finalizando o capítulo 3 desta dissertação.

3.3.3 Práticas inclusivas

Nesse eixo, planeja-se verificar como ocorrem as práticas inclusivas na EEAS, principalmente no que diz respeito às ações cotidianas que estão diretamente relacionadas à melhoria dos processos inclusivos envolvendo alunos com NEE; à interação profissional entre o(a) Professor(a) Regente de Aulas ou Turma e as Professoras de Apoio que atuam no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a participação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Durante a realização das entrevistas, buscou-se conhecer um pouco mais sobre ações cotidianas das educadoras relativamente às contribuições pessoais para a melhoria dos processos inclusivos vivenciados na escola a partir de suas experiências pessoais e profissionais em situações de atendimento educacional especializado.

Nesse quesito, a equipe gestora afirmou não conseguir dedicar um tempo diário às práticas inclusivas, diante das muitas demandas de serviços em outros setores:

Então, não posso mentir e dizer que a gente colocou no cronograma, né! Esse atendimento específico, não. Mas a gente trata, né, todos os alunos com a devida atenção que eles merecem. Eu dou o suporte que me é exigido pelo Professor de Apoio, mantenho contato com a família sempre que solicitada, mas ainda não conseguimos incluir na nossa rotina de trabalho algo específico para esse público, não. (Entrevista com a VD).

Se a gente for olhar a quantidade de alunos que a gente atende, não! Porque a gente precisa de um tempo bem maior – eu acho – de dedicação bem maior para atendê-los, né!? Da forma que seria ideal, né!? A gente tenta, na medida do possível, fazer o que dá pra fazer. Mas a gente precisa, sim, de um tempo maior para fazer, porque eles demandam um tempo maior. (Entrevista com a EEB).

Já as Professoras de Apoio assim se manifestaram:

Geralmente quando a gente recebe um aluno com deficiência ou transtorno, ele tem autoestima baixa. Então, o primeiro ponto que a gente trabalha com o aluno é a autoestima. Depois a gente trabalha o comportamento, porque geralmente eles chegam e testam a gente. Eles desafiam a gente! Daí tem que trabalhar com eles alguns “combinados”. Então é o comportamental, a autoestima, o comportamento e trabalhar também uma rotina diária. Explicar para o aluno como é que é o trabalho, como que são os colegas.... Na hora do recreio, se tem um aluno de escola que é diferente, mostrar o espaço escolar para ele: onde é o banheiro, a sala dos Professores, a sala do Diretor... cada espaço da escola. Então eu tenho uma rotina com ele! Eu faço combinados: “Vamos subir e eu tô te esperando na sala de aula!” Porque ele tem que saber que a referência dele é a sala de aula. (Entrevista com a PA1).

Olha, eu sempre costumo trabalhar com a autoestima do aluno, fazendo com que ele não se sinta menos do que os outros; incentivando ele nas brincadeiras na hora do recreio e na Educação Física. Tudo isso eu costumo acompanhar, incentivando eles a brincarem com os outros para não ficarem separados dos outros alunos. (Entrevista com a PA2).

Então, na sala de aula, eu procuro fazer com que esses alunos interajam com os demais; que eles sintam que são importantes, ali no meio no qual eles foram inseridos. Como que eu faço isso? Fazendo com que eles se sentem ao lado de um outro colega; que façam uma atividade em grupo ou uma roda de conversa para que eles participem, e tento também conversar com os demais [referindo-se aos outros alunos que não apresentam NEE] porque eles

precisam saber da importância que aquela criança também tem né, ali no meio deles. Eles precisam entender que aquela deficiência, aquela limitação que eles têm ali, não vai impedi-los né, de estarem ali inserido naquela turma; de estar fazendo o que eles [novamente referindo-se aos alunos que não apresentam NEE] estão fazendo. Eu procuro fazer com que eles se sintam importantes naquele meio. (Entrevista com a PA5).

Percebe-se, pelas entrevistas, que as Professoras de Apoio demonstram estar atentas em relação ao acolhimento e envolvimento de seus alunos com seus pares. Ao motivá-los, ressaltando-lhes suas capacidades e potencialidades, seguramente estão melhorando as práticas inclusivas que valorizam as diferenças como possibilidades de complementaridades.

Entende-se ser necessário trabalhar em favor das crianças e adolescentes, de modo que eles possam transpor barreiras relacionadas às suas limitações. Acerca disso, Mantoan (2004) afirma:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p. 37)

Quando solicitadas a falar sobre o relacionamento de trabalho entre elas (Professoras de Apoio) e os demais docentes que atuam como Regentes de Aulas e de Turmas, observa-se uma relação distal. Aqui é possível afirmar que ocorre uma reconfiguração da organização dos profissionais docentes da EEAS, assumindo mais um posicionamento de grupo do que de equipe, pelo menos assim parece ser no entendimento dos membros da Equipe Gestora:

É, no que diz respeito à afetividade, a grande maioria deles se relacionam bem. São integrados, né, são próximos e tudo. Mas, às vezes, eu percebo uma discreta desvalorização do trabalho dos Professores de Apoio por parte de alguns dos Professores Regentes. Não são todos, mas assim... no sentido de achar assim... que é fácil o trabalho que eles fazem, que não é algo moroso, que não é algo que dá realmente trabalho. E às vezes chegam até a comentar sobre a valorização, né, no que diz respeito a salários e valores; que não deveria ser igual a de um professor Regente. Então, no meu entender, eles não valorizam como deveria. (Entrevista com a VD)

Com alguns professores, sim. Eles aceitam e fazem um trabalho diferenciado com os alunos. Agora, outros, não! Ele chega, dá a aula dele normal e o Professor de Apoio [o aluno que tem o Professor de Apoio], esse professor [referindo-se ao PA] é que se preocupa com o trabalho diferenciado. Agora, [quanto ao] o Professor Regente, a maioria, não! (Entrevista com a EEB).

No entendimento das Professoras de Apoio, o relacionamento é mais amistoso, mais empático:

Como eu já falei no começo da entrevista.... Eu nunca tive esse problema com professores, não. Todos eles... a gente sempre trabalha juntos; sempre falaram o que que estavam trabalhando para eu adaptar a atividade do meu aluno com as atividades do professor [referindo-se também ao planejamento]. (Entrevista com a PA2).

Eu acho que o relacionamento melhorou, porque antes o Professor Regente de Turma [às vezes alguns] não queriam um Professor de Apoio na sua sala, porque ele achava que o PA estava ali para ficar observando o trabalho dele. Não é esse o trabalho do Professor de Apoio, mas alguns ainda hoje têm essa rejeição, né!? Mas é igual eu te falei: talvez seja até pela falta de preparação, de cursos... talvez seja por esse lado. (Entrevista com a PA3).

Aqui na escola até que tem uma parceria bacana. As professoras têm uma interação legal com os alunos. Mas eu já participei de algumas escolas que não havia esse entrosamento da Professora Regente com a Professora de Apoio, não! (Entrevista com a PA4).

Através de relatos eu vejo que tem alguns professores que têm mais contato diretamente com o Professor de Apoio. Nos anos iniciais mesmo, eu acho que eles têm – pelo que eu ouço. Eles têm uma interação mais próxima ou estão... eu acho que eles procuram... não sei se é por ser questão de ser um professor só, acho que é mais fácil lidar, né!? Agora, nos anos finais, eu escuto falar bastante que os professores já são... já são mais afastados! (Entrevista com a PSRM).

Uma das Professoras de Apoio destaca a evolução desse relacionamento, apontando mudanças na postura de alguns profissionais a partir da realização de eventos destinados à educação inclusiva:

Eu penso no que mudou na escola. Quando eu entrei aqui [na EEAS] é como se a educação inclusiva estivesse no ventre e hoje... a nossa escola... eu posso dizer que não está mais como se fosse um bebê engatinhando, ela já dá primeiros passos. Por quê? Porque nós já temos Módulos II [reuniões semanais para estudos e capacitação com duração de até duas por encontro]. Alguns desses Módulos

*foram realizados sob a coordenação de Professores de Apoio, da Professora de Sala de Recursos para orientar os outros professores. E eu ouvi depois de um Módulo que a professora saiu dali com algumas interrogações... “ **O que que você está fazendo com um aluno que passou na sua mão?** ” E isso foi uma pergunta que os Professores de Apoio deixaram nesse módulo e que [deixou] essa professora inquieta com isso [referindo-se ao 2º Circuito da Inclusão, evento ocorrido em 2018]. E este ano eu vi que ela [a professora] veio de uma forma diferente. Ela traz atividades para o aluno, ela pergunta, ela quer saber do caderninho do aluno, ela chega perto do aluno, pergunta como [ele] está... e não só ela, os professores que estavam no ano anterior, eles tiveram uma mudança radical. Eu posso falar “radical”, por quê? Por que esses professores... eles trazem atividades não somente para os alunos que têm Professor de Apoio, mas para alunos que têm dificuldades na aula deles. (Entrevista com a PA1).*

Nesse excerto, a PA1 destaca a importância do processo de formação continuada em favor de melhorias nos processos que envolvem práticas educativas. Em tempos de crescentes avanços tecnológicos, faz-se necessário reafirmar o papel central do professor em qualquer tipo de relação educativa: insumos e infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos (GATTI, 2016).

A parte final das entrevistas foi destinada a conhecer mais sobre o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, principalmente sobre a forma pela qual o atendimento é realizado.

Quando perguntada sobre o acesso aos trabalhos realizados na SRM, sobre sua disponibilidade (de tempo) para acompanhar esses trabalhos e quanto à aproximação com a Professora que trabalha diretamente na SRM, a Especialista em Educação Básica deixa claro não estar totalmente familiarizada com as práticas e rotinas vivenciadas na sala de recursos multifuncionais da EEAS:

A professora [no caso, a que tem na Sala de Recursos] ela trabalha alguns dias na semana... infelizmente ela trabalha [tem que atender os dois turnos], e é feita uma rotina de frequência... que acompanha bastante, né, a frequência do aluno. É, tem trabalhos que... como eu diria... trabalhos lúdicos, manuais... os meninos são... são... eu acredito que são bem atendidos [os que participam] mas a dificuldade de participar... é, a gente tem que insistir bastante com os pais para eles estarem mandando os filhos para a escola. (Entrevista com a EEB).

Considerando sua resposta sobre a insistência para que as famílias encaminhem seus filhos ao AEE, a Especialista foi solicitada a responder quais seriam os maiores obstáculos que comprometem a frequência dos alunos nos atendimentos agendados pela escola. Em suas palavras:

Eu penso que seria esse sair de casa para trazê-los porque eles [referindo-se aos alunos atendidos] não têm condições de vir sozinhos [às vezes]. O pai tem que estar disponível para ficar trazendo e buscando. Então, é um tempo curto para ficar... então, o pai tem que estar ali à disposição: chega às 07 horas e fica 50 minutos, uma hora... então já tem que voltar para buscar ou tem que ficar aqui esperando. Eu acho que esse dificulta bastante! (Entrevista com a EEB).

Ainda sobre os trabalhos realizados na SRM, assim se manifestam as Professoras de Apoio:

*Olha, infelizmente, a SRM é bem montada – digo, felizmente! (risos). Mas a participação dos alunos não é tão boa como poderia ser. Por quê? No meu ponto de vista, eu observo que os pais não têm o compromisso em trazer o aluno no contraturno. Porque esse atendimento é feito no contraturno. É um direito do aluno e se seus pais soubessem como que eles aprendem com tantos jogos, com tantos recursos na sala [referindo-se à SRM], eles trariam seus filhos. Esse eu acho que é o primeiro entrave que a gente encontra aqui na nossa escola: a falta de comprometimento dos pais. O segundo [entrave]: tem alunos que fazem uso de medicamentos fortes. E esse medicamento após o almoço, por exemplo, o aluno fica com sono... ele quer dormir. Então o pai fala: **“Coitadinho, deixa ele dormir!”** [referindo-se à fala de um pai].*

*No ano passado eu tive um pai que me falou: **“Eu não trouxe meu filho porque eu fiquei com ‘dó’ de acordar”.***

*Outro disse: **“Eu não trago meu filho porque fico com dó de acordar ele de manhã!”***

*E eu respondi: **“Mas você tá prejudicando seu filho!”***

Quando ele [o pai] viu que o filho começou a desenvolver, ele teve mais compromisso. (Entrevista com a PA1, grifos nossos).

Para a Professora de Apoio 2, parece que tudo está na mais perfeita ordem:

Sim, eles são assíduos na Sala de Recursos. Geralmente, eu... com a Professora da Sala de Recursos, [nós] temos uma conexão muito forte e eu sempre procuro saber se eles estão indo, o que estão fazendo e dar um acompanhamento na sala de aula. (Entrevista com a PA2).

Já para a Professora de Apoio 3, parece que todo o trabalho está fluindo bem:

Bom, eu acho assim que a sala de recurso é, ao meu ver, dar uma continuidade naquilo que a gente faz na sala de aula. Talvez a infrequência seja por cauda do horário, porque eles estudam na parte da tarde e têm aula de manhã na sala de recursos. Talvez seja por aí, mas não pode colocar a sala de recursos no mesmo horário da sala de aula [da aula deles], né!? Então os trabalhos realizados na sala de recursos é muito bom para as crianças. Né!?.... Porque trabalha o cognitivo deles, né!? Trabalha a coordenação motora que às vezes alguns têm muita dificuldade e esse trabalho que é feito na sala de recursos ajuda muito para nós também na sala de aula, né!? E tem relatos que eles falam de livros que eles leem, talvez eles não conseguem ler, mas através das gravuras das figuras eles conseguem demonstrar aquilo que sabem relatar, né!? (Entrevista com a PA3).

A Professora de Apoio 4 foi categórica e afirmou achar a SRM pouco atrativa:

Olha, o meu aluno não participa. A professora [da SRM] até falou comigo que ele não vem aos atendimentos. E ele [o aluno] me diz.... ele me diz... que...que a sala não tem internet. Então que ele não... não gosta.
E em outra escola que eu também trabalhei, a minha aluna falou assim: “Tia, eu não vou lá mais não! Porque tudo o que eu faço aqui, eu faço lá. Ela [a professora da SRM de outra escola] me dá uma “folhinha” e eu fico um tempão lá...”
Então, é assim...mas, conhecimento... eu confesso pra você que eu não tenho. Eu não tenho conhecimento da SRM porque eu não trabalhei, mas eu acho que é pouco atrativo lá. (Entrevista com a PA4).

Como a Professora de Apoio 5 tem pouco tempo de acompanhamento com os alunos, limitou-se a falar:

Então, faz pouco tempo que eu estou com eles. Então, assim, eu sei que com certeza eles são frequentes na Sala de Recurso, mas eu tenho um pouco conhecimento do que eles fazem lá dentro. (Entrevista com a PA5).

Quando novamente chamada a falar se seus alunos faziam algum tipo de menção às atividades da sala de recursos multifuncionais, ela respondeu de forma objetiva:

Sim, eles falam. Elogiam a Professora da Sala de Recursos. Falam que estão fazendo atividades; mas assim, detalhes mesmo, eu não tenho. (Entrevista com a PA5).

Ainda no propósito de melhor conhecer o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais da EEAS, ouviu-se a professora que atua diretamente naquele espaço. Inicialmente, a professora foi perguntada se havia alguma rotina específica para os atendimentos na sala de recursos e se essa rotina envolveria o atendimento de todos os alunos ou se as rotinas aconteceriam de forma individual. Segundo ela,

É feito um planejamento para o atendimento da sala toda, mas também é feito um planejamento para cada aluno. E aí, através desse planejamento, que a gente vai adaptando as atividades de acordo com a necessidade de cada aluno. Quando a gente atinge o objetivo, continua com o plano, quando não está atingindo, a gente procura um outro método para ajustar. (Entrevista com a PSRM).

Ainda de forma oportuna, foi perguntado à professora sobre os critérios que são utilizados para se determinar o tempo de atendimento de cada aluno:

*Eu procuro atendê-los duas vezes na semana. Mas ocorrem situações em que **são os pais que pedem** para estar, ou uma vez por semana ou duas. Isso vai depender da disponibilidade da família (de tempo). Eu procuro olhar também a evolução do aluno. Tem aluno que, realmente, precisa de ter mais tempo [de atendimento] porque ele tem o processo dele... a aprendizagem é mais... é... ele tem essa evolução não tão... ele tem mais dificuldade. E tem o aluno com mais facilidade. Ele já chega lendo, já sabe realizar as operações. Tem aluno que a questão dele é mais de interação; que **ele vem para cá mesmo mais também para poder estar se relacionando com os outros alunos**. Então isso vai de acordo com cada um. (Entrevista com a PSRM).*

Próximo ao encerramento da entrevista, foi perguntado à Professora da Sala de Recursos Multifuncionais se, no decorrer de sua experiência na EEAS (essa foi a primeira experiência da professora em atuação como docente na sala de recursos multifuncionais), ela teria algum relato de avaliação (que fosse dos pais, das famílias, dos responsáveis pelo aluno que recebe o AEE na sala de recursos) sobre os efeitos do atendimento realizado ali, isto é, se ela teria um relato de “antes” e “depois” dos atendimentos realizados por ela. A resposta segue abaixo:

A família tem gostado, sim. Eu tenho um aluno que a mãe me relatou que ele fazia fono [fonoaudiólogo] e frequentava a Sala de Recursos. Ela viu que o desenvolvimento dele foi bem melhor na Sala de Recursos. E hoje ela nem leva ele mais ao fonoaudiólogo. Eu tenho a mãe de alunos que me agradece mesmo pelo comportamento...eu acho que, por eu estar sempre em contato com a família, eles falam que o aluno melhorou, tanto o relacionamento em casa como na escola. Tem aluno que estudava em outra escola que, depois que a mãe do aluno conversou comigo e ele começou a vir para o AEE na escola, transferiu o filho para cá, porque ela acha que a nossa escola tem acolhido bem melhor o filho dela. Então os pais aprovam! (Entrevista com a PSRM).

Ao término dessas entrevistas, é adequado retomar o propósito deste capítulo que foi identificar e analisar que fatores influenciam direta e indiretamente as práticas desenvolvidas no AEE de alunos com necessidades educacionais especiais realizadas na EEAS, de modo a desvendar o que tem contribuído para a infrequência dos alunos nas atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais da escola.

Assim, ao analisar os aspectos relacionados ao eixo Culturas inclusivas, cabe destacar que as entrevistas revelam a falta de alinhamento entre equipe gestora, regentes de aulas e de turma e as Professoras de Apoio, em diferentes aspectos. Os relatos apontam para um relacionamento profissional desconectado entre servidores da escola e alunos que estão ali para serem devidamente atendidos em consonância às suas NEE.

Ocorre que esse desencontro não foi observado apenas na SRM, mas também na sala de aula das turmas regulares. A ausência de cursos de capacitação (externos e internos) pode ser uma das razões que vem fomentando um atendimento não igualitário entre alunos com NEE e alunos que não demandam o mesmo tipo de atendimento.

Situações como essas, aliadas à ausência de mediação pedagógica, sugerem que os alunos estão mais integrados do que verdadeiramente incluídos.

No que tange ao eixo Políticas Inclusivas, cujas estratégias objetivam um maior envolvimento participativo por parte alunos com NEE, as entrevistas indicam que os processos inclusivos têm sido relegados a um segundo plano, uma vez que os docentes têm dado muita ênfase ao que está escrito nos laudos médicos, quando acentuam mais as deficiências do que as potencialidades. Outro fator limitante a ser considerado é a inexpressiva participação docente no momento de elaboração do

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE, o que afeta, sobremaneira, a possibilidade de o aluno ser atendido em suas especificidades.

Durante as entrevistas acerca das práticas inclusivas vivenciadas na EEAS, objetivou-se melhor conhecer as contribuições pessoais e profissionais dos educadores em relação aos processos inclusivos.

Apesar de terem sido constatadas várias situações que não têm revelado que a EEAS já se consolidou como uma escola inclusiva em todas as acepções, as entrevistas revelaram que alguns educadores parecem ter dado início a um processo de mudança da postura docente, procurando estar mais atentos às NEE dos alunos que atendem. Possivelmente esse fato pode estar relacionado aos eventos realizados a partir do Circuito da Inclusão.

Uma constatação é certa: é preciso encarar o desafio das mudanças que vêm ocorrendo nos espaços educacionais e realizar intervenções diligentes para minimizar quaisquer ações, omissões, atitudes e/ou práticas que cerceiem a possibilidade de que os alunos com NEE deixem de ser plenamente atendidos em suas especificidades e individualidades.

Neste sentido, Seabra Júnior (2012) acautela:

É certo que grande parte de nós é resistente a mudanças. Não gostamos de deixar nossa zona de conforto, de nos depararmos com o desconhecido, todavia, mudança ou inovação nem sempre tem o sentido ou o compromisso de fazer algo inédito. Muitas vezes inovar está em conhecer o ontem, com os pés no hoje, mas com o olhar no amanhã, em outras palavras, inovar, mudar, pode, de maneira mais simples, estar no trabalho realizado no limiar do que é real e o que pode ou deveria ser o ideal. É necessário pensar na inovação também como possibilidade de empreender novos olhares para o que já está posto, para o que é simples, na perspectiva de materialização daquilo que é possível fazer, todavia que ainda precisa ser desvelado, colocado em prática para que possa ser compreendido com as devidas considerações, avaliações e resistências necessárias, no sentido de contribuir e legitimar o debate da inovação. (SEABRA JÚNIOR, 2012, p. 93).

À vista das palavras do autor, o próximo capítulo será destinado a pensar nas possíveis formas de transformar a realidade da EEAS, renovando suas práticas, a partir de um melhor conhecimento acerca das políticas e, sobretudo, ressignificando a cultura inclusiva da escola de forma a legitimar a oferta de um atendimento educacional especializado que contemple as individualidades do alunado.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001b, p. 12).

A razão primeira para o presente estudo foi motivada pelas observações realizadas nos Diários de Classe do Atendimento Educacional Especializado, nos quais se verificou que um quantitativo significativo de alunos com necessidades educacionais especiais que deveriam ter participado das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan, deixou de comparecer aos seus respectivos atendimentos. O fato é que esse absenteísmo discente foi recorrente no período entre 2011 e 2018, recorte temporal desta pesquisa.

À vista disso, foi definido no capítulo 1 desta dissertação, como objetivo geral, compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais.

Para tanto, no capítulo 2, foram apresentadas as políticas públicas de inclusão escolar, delineando-se o percurso histórico e legal de seu processo de implantação, nas esferas internacional, nacional e estadual. Na sequência, foram abordadas as características do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais e o processo de inclusão educacional em vigência na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, na qual a escola pesquisada está jurisdicionada. Por fim, foram retratadas a estrutura do atendimento educacional especializado e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais especificamente na EEAS.

No capítulo 3, foram apresentados o referencial teórico e a metodologia de pesquisa que subsidiaram a análise de dados obtidos através da leitura de importantes documentos orientadores da escola, tal como o Projeto Político-

Pedagógico e o Regimento Escolar da EEAS e da realização de entrevistas orais individualizadas com membros da equipe gestora (Vice-Diretora e Especialista em Educação Básica) e do corpo docente (Professora da Sala de Recursos Multifuncionais e Professoras de Apoio), com o intuito de identificar e analisar quais fatores influenciam direta e/ou indiretamente as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado que cooperam para a infrequência dos alunos nesse tipo de apoio discente.

Considerando que o processo investigativo esteve alinhado às orientações apresentadas pelo Index da Inclusão, os principais pontos de estrangulamento identificados durante as análises das entrevistas orais, serão condensados em três quadros, agrupados em três eixos, respectivamente assim representados: no Quadro 4: Culturas Inclusivas (Eixo I); no Quadro 5: Políticas Inclusivas (Eixo II); e no Quadro 6 - Práticas Inclusivas (Eixo III):

Quadro 4 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do eixo I – Culturas Inclusivas (continua)

Eixos de Análise	Dados da Pesquisa (Pontos de Estrangulamento)	Ações Propositivas
Culturas Inclusivas	• Ausência de formação continuada do professor; • Discreta participação da família; • Desconhecimento das funções do Professor de Apoio (PA); • Relação Professor-Aluno (falta de empatia e/ou acolhimento de alunos com NEE que fazem parte do quadro discente da escola); • Falta de acesso antecipado ao planejamento do professor regente;	• Oficinas de formação docente; • Reuniões e Oficinas para sensibilização das famílias; • Estudos dirigidos sobre o Guia de Orientação da Educação Especial; • Estimulação de alunos com NEE (acolhimento); • Mediação pedagógica; • Respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem;

Quadro 4 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do eixo I – Culturas Inclusivas (conclusão)

	Falta de tempo disponível para atendimento às demandas do AEE, considerando o intenso fluxo de serviços administrativos que requerem atenção por parte da equipe gestora da EEAS.	Falta de tempo disponível para atendimento às demandas do AEE, considerando o intenso fluxo de serviços administrativos que requerem atenção por parte da equipe gestora da EEAS.
--	---	---

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Verificam-se, no Quadro 4, pontos observados no contexto da EEAS que permitem categorizá-los aqui no campo de Culturas Inclusivas, visto que envolvem práticas (ou falta delas) vivenciadas no âmbito da unidade de ensino pesquisada. No intuito de dinamizar as práticas pedagógicas do AEE, na EEAS, e com base no cenário constatado, foi possível elencar ações propositivas no sentido de contemplar atividades que podem amenizar as lacunas encontradas nos processos que envolvem o efetivo funcionamento da SRM. Acredita-se que as ações propostas podem contribuir para a melhoria do Atendimento Educacional Especializado na EEAS, bem como instituir uma cultura inclusiva na escola.

O Quadro 5, a seguir, apresenta dados relacionados ao campo das políticas, aqui denominado eixo de análise de Políticas inclusivas, apresenta ainda as ações propositivas para cada ponto de estrangulamento:

Quadro 5 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do eixo II – Políticas Inclusivas

Eixos de Análise	Dados da Pesquisa (Pontos de Estrangulamento)	Ações Propositivas
Políticas Inclusivas	• Conhecimento precário acerca dos documentos médicos apresentados pelos alunos com NEE (laudos e relatórios); • Ausência de sistematização na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); • Ausência de informações sobre os processos inclusivos nos documentos orientadores da EEAS (Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar).	• Estudo dirigido e investigativo para ampliar as noções acerca do teor dos documentos médicos; • Sistematização do processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual envolvendo a participação direta de membros da equipe gestora, docente e familiar do aluno a ser atendido. • Reelaboração dos documentos (PPP e Regimento Escolar) incluindo as propostas e ações em favor da efetiva implementação de processos inclusivos na EEAS.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Nesse eixo, apresentado no quadro 5, destacam-se aspectos relativos a questões de ordem organizacional, que perpassam pela aquisição de informações acerca dos referenciais legais que embasam as políticas inclusivas. Além disso, envolve, ainda, a sistematização de ações planejadas para a efetividade dos processos inclusivos. As ações propositivas sugerem uma organização sistemática do aporte teórico que dá sustentação às práticas, bem como pode ser capaz de promover um atendimento alicerçado em um planejamento condizente com a realidade da unidade de ensino.

Após a apresentação desse eixo, que abarcam as políticas, apresenta-se o Quadro 6, contendo pontos que contemplam as práticas inclusivas, assim como as ações propositivas correspondentes a cada ponto de estrangulamento observado.

Quadro 6 - Pontos de estrangulamento e ações propositivas do eixo III – Práticas Inclusivas

Eixos de Análise	Dados da Pesquisa (Pontos de Estrangulamento)	Ações Propositivas
Práticas Inclusivas	• Carência de momentos pedagógicos especificamente destinados às práticas inclusivas; • Ausência de acompanhamento das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais; • Ausência de monitoramento da frequência de alunos com NEE na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais; • Ausência de contato com a escola de origem de alunos que não estão matriculados regularmente na EEAS; • Ausência de momentos de estudo e interação entre Professores de Apoio e Professores Regentes; • Ausência de contatos regulares com as famílias dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.	• Estudos e análises específicas sobre as práticas inclusivas que envolvem o acompanhamento das atividades desenvolvidas na SRM; o monitoramento da frequência de alunos com NEE tanto na sala de aula regular como na SRM; a sistematização de formas de contato com as escolas de origem dos alunos que não estão regularmente matriculados na EEAS e que apenas participam das atividades na SRM; elaboração de um calendário inclusivo para realização de reuniões, eventos e atendimentos às famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais e que recebem o atendimento na sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual Anne Sullivan.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Este último eixo, aqui apresentado no quadro 6, contempla pontos referentes às práticas inclusivas. Entende-se que a falta destas compromete diretamente a efetividade do atendimento previsto para os alunos que precisam dele. Por essa razão, ao elencar os pontos de estrangulamento observados neste eixo, foi elaborada uma proposição que seja capaz de alcançar os objetivos previstos para a

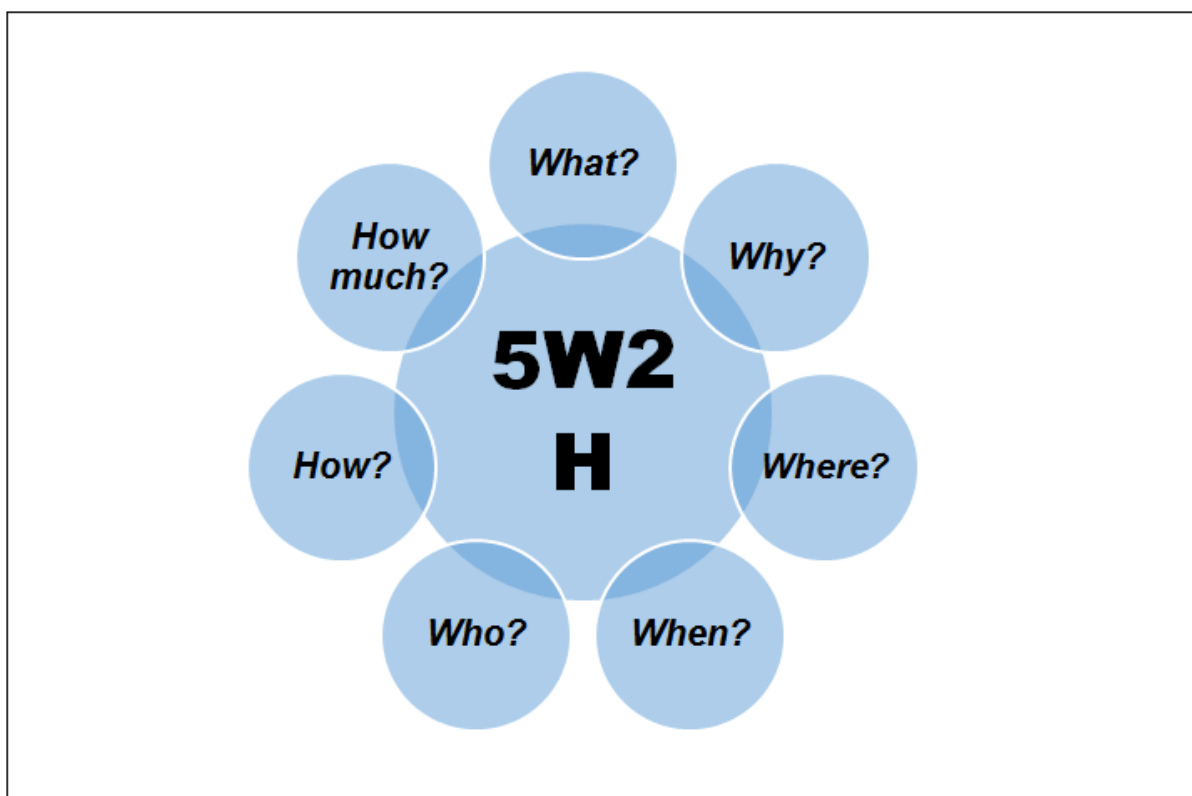
superação dos entraves detectados. Entende-se que as práticas inclusivas se consolidam a partir da execução das ações planejadas, com a participação da equipe escolar, embasadas no referencial legal, que, por sua vez, deve ser de conhecimento de todos os envolvidos.

Por fim, no capítulo 4 do presente estudo, tem-se por objetivo propor ações que se mostrem eficazes no combate às altas taxas de infrequência nos atendimentos realizados na SRM da EEAS, a fim de potencializar as chances de os alunos, que para ali são encaminhados, melhor usufruírem de um direito constitucional que lhes garante o acesso, o percurso e a permanência em um sistema educacional que se propõe a ser abrangente e inclusivo.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Para esta subseção, optou-se por usar como ferramenta de gestão para detalhar as ações que serão propostas no Plano de Ação Educacional, o método conhecido como 5W2H. Segundo Lisboa e Godoy (2012), trata-se de um método que consiste em uma série de questionamentos direcionados aos processos produtivos, permitindo conhecer suas rotinas, detectar problemas e apontar soluções. Os “5W” na nomenclatura desta ferramenta representam as perguntas, em inglês, **What** (O quê?), **Why** (Por quê?), **Where** (Onde?), **When** (Quando será feito?) e **Who** (Por quem?); ao passo que os “2H” representam as indagações **How** (Como?) e **How much** (Quanto custa?). A Figura 14 representa esquematicamente a ferramenta 5W2H:

Figura 14 - Representação esquemática do Método 5W2H



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Por meio desse método, entende-se ser possível identificar os pontos de estrangulamento detectados durante a análise dos dados obtidos nesta pesquisa e também permite a proposição de possíveis soluções que corrijam as situações identificadas, visando otimizar os processos inclusivos vivenciados no educandário.

Assim, com base na utilização do método 5W2H e tendo como referência o Index para a Inclusão, os quadros 7, 8 e 9 sintetizam as ações propostas de acordo com os seus respectivos eixos.

4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES

Poder-se-ia dizer que é presunção imaginar que as ações aqui apresentadas são as únicas proposições que podem sanar todos os entraves encontrados no decorrer desta pesquisa. Entretanto, a implementação das propostas, a seguir, seguramente poderá estabelecer o início de uma nova era de processos

educacionais, na perspectiva da educação inclusiva, na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS).

Tais ações implicam a mobilização de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algum vínculo com a EEAS, quais sejam servidores (do quadro administrativo e docente); familiares, técnicos educacionais que atuam na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares e profissionais liberais (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, médicos, advogados, etc.) que, em maior ou menor escala, têm uma interface com as atividades que se relacionam ao Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma a EEAS, por meio dessa equipe multiprofissional e amparada pelas legislações vigentes, poderá dar novo significado às práticas educacionais em favor de um processo inclusivo mais efetivo.

As subseções que se seguem explanam de maneira mais clara cada ação sugerida. Para fins didáticos de melhor compreensão das proposições, as subseções que se seguem são apresentadas de maneira análoga à sistematização das ações sugeridas consoante à elaboração dos quadros 7, 8 e 9 pelo método 5W2H:

Quadro 7 - Ações a serem executadas pela equipe gestora – Eixo Culturas Inclusivas (continua)

Nº	<i>What?</i> (O quê?)	<i>Why?</i> (Por quê?)	<i>Where?</i> (Onde?)	<i>When?</i> (Quando?)	<i>Who?</i> (Quem?)	<i>How?</i> (Como?)	<i>How much?</i> (Quanto?)
1	Ambientação da Sala de Recursos Multifuncionais; Aquisição de materiais para o AEE; Sinalização da Escola: organização dos espaços escolares.	Para tornar o espaço mais agradável, acolher e bem sinalizado para os alunos com NEE que serão atendidos na EEAS.	Na própria escola.	Abril / 2020	Equipe Gestora	Aquisição de materiais através de recursos financeiros da escola. A execução dos serviços ficará a cargo dos próprios servidores da EEAS.	R\$5.000,00
2	Oficinas de Formação Docente e Estudos sobre o Guia de Orientação da Educação Especial. Oficinas para Mediação Pedagógica	Para capacitar os educadores que atuam direta e indiretamente com alunos com NEE.	Na própria escola.	Durante o ano de 2020.	Equipe Gestora e Profissionais parceiros (Técnicos da SRE-GV; Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais e Profissionais da área da Saúde.	Oficinas bimestrais durante o horário das Reuniões de Módulo II.	Sem custos.

Quadro 7 - Ações a serem executadas pela equipe gestora – Eixo Culturas Inclusivas (conclusão)

Nº	<i>What?</i> (O quê?)	<i>Why?</i> (Por quê?)	<i>Where?</i> (Onde?)	<i>When?</i> (Quando?)	<i>Who?</i> (Quem?)	<i>How?</i> (Como?)	<i>How much?</i> (Quanto?)
3	Reuniões para sensibilização das famílias	Para aumentar a participação da família nas atividades da escola.	Na própria escola.	Durante o ano de 2020.	Equipe Gestora e Profissionais parceiros (Técnicos da SRE-GV; Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais e Profissionais da área da Saúde.	Reuniões bimestrais.	Sem custos.
4	Elaboração de uma agenda inclusiva	Para melhor monitoramento das atividades destinadas aos processos inclusivos e para organização de um calendário de eventos relacionados à inclusão.	Na própria escola.	Fevereiro 2020	Equipe Gestora e Equipe Inclusiva (Professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais e Professoras/es de Apoio).	Reuniões bimestrais.	Sem custos.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Para melhor entendimento, as subseções, a seguir, relacionam-se às ações mencionadas no Quadro 7.

4.2.1 Ambientação da Sala de Recursos Multifuncionais

Considerando ser a SRM o palco principal onde ocorre uma significativa parte do AEE realizado na EEAS, esse ambiente precisa estar devidamente preparado para se tornar o mais atrativo e significativo possível para os alunos que são ali atendidos. Em 2018, no intuito de conseguir maior espaço para o atendimento dos alunos com NEE, a equipe gestora transferiu a SRM para um ambiente maior, com o dobro do espaço anterior. Embora o espaço, supostamente, tenha se tornado mais favorável ao desenvolvimento de certas práticas, nota-se que, devido à sua localização, ficou mais difícil para os servidores da escola perceberem a movimentação de alunos durante os horários em que eram atendidos. Ademais, o fato de o funcionamento da SRM ter sido transferido para o 1º pavimento, localizado em uma área de menor circulação de pessoas, comprometeu a possibilidade de um maior relacionamento profissional entre a Professora da Sala de Recursos e os demais docentes.

À vista disso, a proposta para o Plano de Ação Educacional (PAE) prevê o retorno da SRM ao seu espaço original de funcionamento. Essa ação permitirá aos alunos maior acesso aos banheiros, ao bebedouro, à cantina e aos demais espaços da escola. Além disso, possibilita maior e melhor visibilidade do AEE realizado na escola.

Depois da ambientação da SRM, planeja-se melhorar a sinalização da escola com placas indicativas relacionadas às deficiências e de acessibilidade, principalmente para sensibilizar docentes, discentes, servidores do quadro administrativo e membros da comunidade escolar quanto à multiplicidade de condições e situações que envolvem aspectos inclusivos.

A proposta ainda inclui a aquisição de mobiliário para o AEE na sala de recursos, como bebedouro adaptado, estantes de aço com prateleiras, jogos pedagógicos e materiais de papelaria para confecção de materiais, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Acessibilidade, oriundos do Governo Federal.

4.2.2 Oficinas de formação docente

Esta ação demanda um trabalho colaborativo entre os principais artífices do processo educativo: os professores. Por mais familiarizados que alguns professores estejam com os processos inclusivos em decorrência de participação em cursos de atualização e/ou de especialização na área, nenhum(a) profissional da educação pode se dizer completamente preparado para lidar com as diversas situações educacionais que envolve o AEE.

Para a realização dessas oficinas, serão utilizadas as horas de Módulo II, um período semanal de estudos destinado à formação e capacitação de educadores, cujo tempo de dedicação varia entre 30 minutos e duas horas, dependendo da carga horária semanal de trabalho de cada docente.

As oficinas terão por finalidade capacitar os docentes para atuarem direta e indiretamente com os alunos que têm necessidades educacionais especiais. Por serem planejadas para ocorrerem nas horas de Módulo II, a frequência de todos será obrigatória, o que garante a participação de todos os docentes. A proposta para o cronograma das oficinas contempla:

- **1ª Oficina:** Políticas públicas de inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva;
- **2ª Oficina:** O Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais;
- **3ª Oficina:** O professor Bidocente;
- **4ª Oficina:** Mediação pedagógica;
- **5ª Oficina:** A elaboração coletiva do portfólio inclusivo.

Como professores formadores, contar-se-á com a participação de profissionais especialistas na área que atuam como Professores de Apoio e profissionais parceiros, como técnicos do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais da área da saúde.

4.2.3 Reuniões para sensibilização das famílias

Durante o presente estudo, detectou-se que as famílias de alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre participam da vida escolar de seus filhos, pelo menos no que diz respeito ao AEE. Prova disso é o alto índice de absenteísmo discente nos atendimentos agendados na SRM. Essa situação tem se repetido ao longo dos anos.

Analogamente à proposta planejada para formação docente, a ideia é reunir as famílias de alunos com e sem NEE para sensibilizar a comunidade em geral quanto à natureza do que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado. Não se pensa aqui reunir apenas as famílias de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, mas sensibilizar o maior número de pessoas para que, cada vez mais, seja possível proporcionar ambientes acolhedores e inclusivos, dentro e fora dos muros da EEAS. A proposta para o cronograma das reuniões contempla:

- **1ª Reunião:** Políticas públicas de inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva;
- **2ª Reunião:** O Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais;
- **3ª Reunião:** Relacionamento interpessoal: a importância da formação de vínculos afetivos e sociais intra e extrafamiliares;
- **4ª Reunião:** Tudo bem ser diferente;
- **5ª Reunião:** A diferença é o que nos une;
- **6ª Reunião:** Meu filho e o mundo do trabalho.

Para que se alcance êxito nessa proposição, faz-se necessário planejar, com a maior antecedência possível, as datas dessas reuniões. Entende-se ser importante requisitar o apoio de profissionais com as mais variadas formações e experiências, de maneira tal que esses convidados possam falar às famílias de uma forma clara e objetiva, sem rebuscamentos, de modo a conseguir fazê-las assimilar aquilo que será apresentado. Como sugestão de profissionais indicados para apresentarem essas temáticas, indica-se a participação de Professores de Apoio e técnicos do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de Governador

Valadares, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais da área da saúde.

4.2.4 Agenda inclusiva

No decorrer da pesquisa e durante a realização das entrevistas, percebeu-se que a EEAS não desenvolve ações e práticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva de forma sistematizada. Viu-se que algumas ações acontecem de forma isolada, como é o caso do Projeto Circuito da Inclusão.

Ainda a respeito das entrevistas, foi citado por uma das participantes que, em suas atribuições de trabalho, não havia um momento específico destinado a acompanhar as atividades envolvendo o AEE, ou seja, os atendimentos só se efetivaram em situações específicas que demandavam ações tempestivas.

Para corrigir essa situação, propõe-se a elaboração de uma agenda inclusiva que contemple:

- **Calendário inclusivo:** planejamento para execução de ações de sensibilização da comunidade escolar para divulgação das diferentes datas que representam a inclusão, a diversidade e as singularidades das pessoas com necessidades especiais;
- **Tertúlias inclusivas:** encontros mensais destinados ao acompanhamento das ações desenvolvidas no AEE e monitoramento da frequência dos alunos com NEE tanto na sala de aula regular como na Sala de Recursos Multifuncionais;
- **Projeto Circuito da Inclusão:** o projeto já existe na escola desde 2017 e conta com a participação dos profissionais da escola, de alunos e membros da comunidade escolar. Durante o evento, são realizadas palestras e sensibilizações orientadas por profissionais com formação e experiência na área da inclusão. O projeto tem apresentado bons resultados, o que sugere a continuidade dessa prática. Planeja-se, a partir dos pontos mencionados, aprofundar as ações do projeto, no intuito de garantir o envolvimento da equipe e comunidade.

No Quadro 8, a seguir, apresentam-se, no formato 5W2H, as ações referentes ao eixo de políticas que correspondem àquelas que deverão ser executadas pela equipe gestora da EEAS:

Quadro 8 - Ações a serem executadas pela equipe gestora – Eixo Políticas Inclusivas

Nº	<i>What?</i> (O quê?)	<i>Why?</i> (Por quê?)	<i>Where?</i> (Onde?)	<i>When?</i> (Quando?)	<i>Who?</i> (Quem?)	<i>How?</i> (Como?)	<i>How much?</i> (Quanto?)
1	Oficinas de formação docente para melhor interpretação dos documentos médicos (laudos e relatórios) e para construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE.	Para capacitar os educadores quanto à elaboração do PDI.	Na própria escola.	A partir de fevereiro de 2020.	Equipe Gestora, Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, Professores Regentes de Turma e de Aulas e Profissionais parceiros (Técnicos da SRE-GV; Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais e Profissionais da área da Saúde.	Oficinas bimestrais durante o horário das Reuniões de Módulo II.	Sem custos.
2	Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar	Para incluir as orientações sobre o AEE.	Na própria escola.	De fevereiro a abril / 2020.	Equipe Gestora e Equipe Docente da EEAS.	Reuniões mensais durante o Módulo II.	Sem custos.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

4.2.5 O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Os espaços escolares são compostos por uma significativa diversidade de alunos, cada qual com suas singularidades e necessidades. Cada aluno precisa ser atendido e avaliado considerando sua individualidade. Afinal, parecido não é igual.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deve ser construído de forma solidária e colaborativa, afiançado pela participação de representantes da equipe gestora, dos docentes, da família e de quaisquer pessoas que, de alguma forma poderão auxiliar na construção desse importante documento norteador das ações em favor dos alunos com necessidades individuais.

De acordo com a Resolução CEE nº 460, de 12/12/2013, sua elaboração destina-se ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas mineiras, objetivando orientá-las para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como para a elaboração dos relatórios conclusivos dessa avaliação.

Dada a sua relevância, o processo de elaboração do PDI precisa ser incluído nos documentos norteadores da EEAS. No caso de matrículas novas, o PDI deve ser elaborado assim que o aluno começar a frequentar as aulas. A coordenação dessa tarefa deve ser atribuída à Especialista em Educação Básica que irá arregimentar o grupo de profissionais que participarão desse processo.

Para tanto, deverá subsidiá-los com materiais de para leitura e discussão coletiva das orientações que favoreçam a reflexão acerca da importância da construção do PDI como instrumento fundamental para a inclusão dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no dia a dia da escola, como sujeito de direitos e possibilidades de pleno desenvolvimento.

Nessas ocasiões, devem-se também planejar momentos em que os professores pensem e elaborem formas de avaliar aspectos importantes, bem como definam o cronograma de aplicação dessas atividades, a análise dos resultados e os planejamentos da ação pedagógica. Dessa forma, espera-se garantir as condições mínimas necessárias à implementação de ações pedagógicas que permitam aos alunos com NEE o alcance das metas e dos objetivos propostos em seu processo de formação educacional.

4.2.6 A reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar da EEAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é o principal documento orientador de suas *práxis*. Por sua natureza socialmente constitutiva, pode-se dizer que funciona como se fosse uma bússola e deve orientar os rumos de uma prática educativa carregada de conceitos, propósitos e significados. Deve ser construído a muitas mãos, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como atores principais ou coadjuvantes, nunca, porém, atuando como meros figurantes.

No processo de pesquisa bibliográfica, observou-se que, no PPP da EEAS (2017), não foram encontradas referências às ações inclusivas à luz das legislações que orientam as práticas educacionais das escolas públicas em Minas Gerais.

A ausência dessas informações induz ao pensamento de que pouco ou nada tem sido feito de forma a garantir aos alunos com NEE um atendimento igualitário, efetivo e emancipador.

Uma vez identificada a ausência de propósitos educacionais compatíveis com as políticas de educação inclusiva devidamente representados no PPP, é imperioso dar início a ações tempestivas, de modo a iniciar sua imediata reformulação, incluindo, em seu texto, ações e tarefas necessárias à proteção dos direitos sociais e educacionais dos alunos com NEE que fazem parte do corpo discente da EEAS.

Ainda em tempo, cabe registrar aqui que, segundo informações da equipe gestora, esse processo de reformulação já foi iniciado. A Secretaria de Estado de Educação deu início, ainda no ano de 2019, ao Projeto Itinerários Avaliativos, cujos fins convergem para a reelaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos de todas as escolas mineiras, para serem vivenciados a partir do ano de 2020.

Mesmo que o processo já tenha sido iniciado, por ocasião de sua conclusão, o PPP precisará ser regularmente manuseado, estudado, monitorado e atualizado regularmente, de forma a se tornar um instrumento transformador das práticas educacionais vivenciadas na EEAS.

A seguir, apresenta-se o Quadro 9, no qual estão descritas as ações referentes ao eixo Práticas Inclusivas, sob a responsabilidade de execução da equipe gestora.

Quadro 9 - Ações a serem executadas pela equipe gestora – Eixo Práticas Inclusivas

Nº	<i>What?</i> (O quê?)	<i>Why?</i> (Por quê?)	<i>Where?</i> (Onde?)	<i>When?</i> (Quando?)	<i>Who?</i> (Quem?)	<i>How?</i> (Como?)	<i>How much?</i> (Quanto?)
1	Oficinas de formação docente para melhor acompanhamento das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais	Para capacitar a equipes gestora e a docente no acompanhamento e monitoramento da atividades discentes realizadas na SRM e empreender ações administrativas e pedagógicas de forma tempestiva em favor da redução da infrequência de alunos com NEE no Atendimento Educacional Especializado na EEAS.	Na própria escola.	Durante o ano de 2020.	Equipe Gestora, Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, Professores Regentes de Turma e de Aulas.	Oficinas mensais durante o horário das Reuniões de Módulo II.	Sem custos.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

4.2.7 Oficinas de formação docente para acompanhamento das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais

Diante das altas taxas de absenteísmo discente nos atendimentos realizados na SRM da EEAS, no período entre 2011 e 2018, infere-se que os serviços educacionais que foram ali realizados não produziram resultados satisfatórios. Parte-se do entendimento de que, uma vez que a infrequência ultrapassou os limites prováveis²⁸ [menor taxa infrequência: 31% (2018); maior taxa de infrequência: 73% (2014)], é quase impossível afirmar que houve avanços significativos, tanto em processos de aprendizagem quanto em outros aspectos, como o desenvolvimento psicossocial.

Embora não seja esse um dos objetos de estudo da presente dissertação, a consulta ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) revelou que a condição de infrequência observada no AEE realizado na SRM não foi observada na sala de aula regular, ou seja, os alunos frequentaram as aulas regulares, mas não participaram efetivamente do AEE.

Sabe-se que a SRM tipifica um AEE que complementa o atendimento educacional comum, no contraturno da escolarização regular. É destinada a alunos com quadros de deficiências, de transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.

Assim, nesse tipo de atendimento, são abordadas questões pedagógicas que, em essência, são diferentes daquelas que são oferecidas nas classes regulares e que são necessárias para o melhor atendimento às especificidades desses alunos. Em nenhuma circunstância, as atividades da SRM podem ser confundidas com reforço escolar, com atendimento clínico ou sequer com um espaço de entretenimento.

Isso posto, como proposta para melhor acompanhamento das atividades desenvolvidas na SRM, entende-se ser pertinente a realização de oficinas de formação docente de modo a empreender ações administrativas e pedagógicas, de forma tempestiva, em favor da redução da infrequência de alunos com necessidades

²⁸ Para outras informações, vide Gráfico 6.

educacionais especiais no atendimento educacional especializado praticado na EEAS.

Claro está que essa formação permeia outras propostas citadas anteriormente. O fato é que se presume que, quanto mais próxima for a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular com as atividades complementares realizadas na sala de recursos multifuncionais, maiores serão as chances de que os alunos se sintam motivados a participar do AEE, diminuindo, assim, as taxas de absenteísmo discente.

A proposta para o cronograma das oficinas contempla:

- **1ª Oficina:** Conhecendo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais;
- **2ª Oficina:** Público-alvo Educação Especial;
- **3ª Oficina:** O processo escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- **4ª Oficina:** Recursos de acessibilidade;
- **5ª Oficina:** As atribuições do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Sugere-se, para as oficinas, a indicação de profissionais que têm expertise na atuação como Professores de Sala de Recursos, uma vez que sua familiaridade com a função pode facilitar a apresentação das temáticas e a exemplificação de situações reais e comuns durante o atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais.

A partir das ações elencadas aqui, entende-se que estas podem contribuir para o efetivo funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais na EEAS, atendendo ao propósito que se destina e, principalmente, garantindo a permanência dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou conhecer aspectos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS), jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares-MG.

À luz do conhecimento teórico de autores como Antunes (2006), Beyer (2006), Bueno e Meletti (2011), Briant e Oliver (2012), Glat e Fernandes (2005), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Glat (2007), Kassir (2011), Mantoan (2001; 2004; 2006), Mantoan e Prieto (2006), Stainback, W. & Stainback, S. (1999), alinhados às orientações indicadas no compêndio intitulado *Index para Inclusão* (2011), que analisa a escola sob o enfoque dos três eixos (Culturas inclusivas, Políticas inclusivas e Práticas inclusivas), buscou-se investigar as circunstâncias que suscitaram altas taxas de infrequência de alunos com necessidades educacionais especiais durante os atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais da EEAS, no período compreendido entre 2011 e 2018²⁹.

No primeiro capítulo, foram apresentadas as políticas públicas de educação escolar em uma abordagem que discorreu sobre o percurso histórico e legal do processo de sua implementação, nas esferas internacional, nacional e estadual. Foi dada ênfase às características do AEE e ao processo de inclusão educacional vivenciado na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Por fim, foram descritas as formas pela quais são realizados os atendimentos na SRM da escola pesquisada, enfatizando as altas taxas de absenteísmo discente.

No segundo capítulo, a pesquisa foi direcionada para a identificação e análise dos fatores que, direta e/ou indiretamente, influenciam as práticas desenvolvidas durante o AEE dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que suscitam a infrequência escolar e que, por via de consequência, comprometem a efetividade da política educacional que visa à complementação do atendimento comum que ocorre na sala de aula regular.

Então, após a realização de pesquisa documental em instrumentos orientadores das práticas docentes na EEAS, como os Diários Escolares do

²⁹ Ratificando informações anteriores, não foram incluídos no presente estudo os dados relativos ao ano de 2016. Por razões não esclarecidas, não foram encontrados os registros do AEE referentes àquele ano.

Atendimento Educacional Especializado (DEsc-AEE), o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento escolar, bem como a análise das entrevistas orais realizadas com a participação de membros das equipes gestora e docente, foram elencadas algumas propostas que visam modificar os ambientes escolares para torná-los mais acolhedores e produtivos; capacitar profissionais para melhor exercerem suas atribuições docentes; sensibilizar pessoas para despertar-lhes a sensação de pertencimento e corresponsabilidade; envolver os profissionais docentes em processos colaborativos de avaliação e orientação de alunos com NEE; reelaborar documentos balizadores das práticas docentes de forma participativa e democrática e, finalmente, estruturar ações destinadas ao acompanhamento e monitoramento das ações relacionadas às atividades discentes realizadas na SRM.

Embora a inclusão escolar, aparentemente, possa se tratar de uma prática comum, na maioria das escolas brasileiras, é possível ousar afirmar que, muitas vezes, a expressão não condiz com a realidade, estando o processo, de fato, mais próximo do que podemos definir como integração escolar.

No início desta dissertação, foi mencionado que os processos inclusivos perpassam pela mudança de paradigmas, o que pressupõe considerar a diversidade humana em todo o esplendor de sua natureza, sem tentar reduzir o conceito de ser humano a uma unidade de manifestações emocionais, intelectuais ou físicas que possam reduzir todos os habitantes do planeta a um único conjunto de intenções e manifestações (MARQUES, C; MARQUES, L., 2009)

Entende-se que a mudança de paradigmas deveria ser uma tarefa solidária, corresponsável, dialógica e incansável. Nenhuma pessoa, em especial os(as) educadores(as), poderia se furtar a fazer parte desse movimento emancipador.

Os achados do presente estudo revelam que os processos inclusivos na EEAS são incipientes, uma vez que o processo de entrevistas orais revelou vários pontos de estrangulamento, a saber:

- no eixo **Culturas inclusivas**: ausência de processos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os docentes; ausência de diálogo e trabalho colaborativo entre os Professores Regentes de Aulas ou Turmas e as Professoras de Apoio; ausência de rotinas administrativas de acompanhamento e monitoramento das atividades na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular.

- no eixo **Políticas inclusivas**: conhecimentos precários acerca dos documentos médicos (laudos e relatórios); ausência de sistematização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); ausência de informações sobre os processos inclusivos nos documentos orientadores da EEAS (Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar).
- no eixo **Práticas inclusivas**: carência de momentos pedagógicos especificamente destinados às práticas inclusivas; ausência de monitoramento da frequência de alunos com NEE na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais; ausência de contato com a escola de origem nos casos em que o aluno atendido na sala de recursos multifuncionais da EEAS não está matriculado em classe regular; ausência de momentos de interação entre Professores Regentes e Professores de Apoio para discussão acerca da efetividade do atendimento aos alunos com NEE.

Considerando as múltiplas situações que envolvem processos educacionais na perspectiva da educação inclusiva, embora se entenda que seja possível contemplar as lacunas identificadas no campo com as ações propostas no Plano de Ação Educacional, o presente estudo não se propõe a esgotar o assunto. Em muitas escolas, os entraves podem ser maiores ou menores do que esses que foram encontrados na EEAS. O fato é que, independentemente da situação vivenciada em cada unidade educacional, é fundamental que esforços coletivos e colaborativos sejam envidados em favor do maior acolhimento e melhor atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas.

Assim, para fomentar uma educação digna e de qualidade, é necessária disposição para servir, atender, ouvir, sentir, acolher os alunos e fazê-los se sentir especiais, não porque têm ou não têm determinadas necessidades, mas porque, nas diferenças, é importante considerar a possibilidade de encontrar complementaridades.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Necessidades Especiais na Sala da Aula: Um Guia para a Formação de Professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.) **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

AMARAL, Lúgia Assunção. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 09 jun. 2019.

ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação Inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 43-75, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.smartsite.com.br/sys_client/124/sys_anexos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas Antunes. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação) _ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Katiúscia_Antunes_Tese_2012.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 28, n. 4, p. 453-461, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos ...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lapeade, 2011. 190 p. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o centro nacional de educação especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 4 jul. 1973. Seção I, p. 6426. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1990a. Seção I, p. 22256. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 21 dez.1999. Seção I, p. 10. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-publicacaooriginal-115983-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 27 dez.1961. Seção I, p. 11429. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 12 ago.1971. Seção I, p. 6377. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 12 ago.1971. Seção I, p. 19228. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-norma-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 16 jul.1990b. Seção I, p. 13563. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 20 dez. 2000. Seção I, p. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-norma-1-pl.html>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 11.185, de 7 de outubro de 2005. Altera o caput do art. 11 da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 10 out. 2005. Seção I, p. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11185-7-outubro-2005-538821-publicacaooriginal-35535-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente e nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei

nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 4 ago. 2009. Seção I, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12010-3-agosto-2009-590057-publicacaooriginal-114978-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Domínio Público. **Comissão nacional**: relatório de atividades – Brasil. Brasília: CNAIPD, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Domínio Público. **Plano decenal de educação para todos**: 1993-2003. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 29 ago. 1986. Seção I, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial - Livro 1**: Educação Especial - Um direito assegurado. 1 ed. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 9 out. 2001a. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2001b. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 jun. 2014a. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “programa de implantação de salas de recursos multifuncionais”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 14 set. 2001c. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 abr. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Especializado**. 1. ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-

100, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 1-18, abr./2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e187853.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. **Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Quebec, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/DIAS%20Grupo%20Focal.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A Escola como espaço de Inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 2005. 373f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf. Acesso em 19 abr. 2019.

ESCOLA ESTADUAL ANNE SULLIVAN (EEAS). **Projeto Político Pedagógico**. Governador Valadares, 2015.

ESCOLA ESTADUAL ANNE SULLIVAN (EEAS). **Projeto Político Pedagógico**. Governador Valadares, 2017.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FROIS, Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes. **Sistema educacional inclusivo**: uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio em Barbacena? 2017. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/11/MARIA-THEREZA-ANTUNES-FORTES-DE-MENEZES-FROIS_REVISADO.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2016.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2007.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGUINI, Marcos Daniel. **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professoras para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p.134-141, jun./2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 07 jun. 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane De Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <file:///D:/DADOS/Downloads/678-2415-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Indagação sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO (INDEC). **Anais do Fórum Mineiro de Educação**. Juiz de Fora, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019. 70 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LISBÔA, Maria da Graça P.; GODOY, Leoni P. A aplicação do método 5W2H no Processo Produtivo do Produto: a joia. **Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, jul. 2012. Disponível em: <http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1-19, mai./ago.2001. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>. Acesso em: 08 jun. 2019.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 8 n. 26, p. 33-36, set. 2004. Disponível em <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2004;1000714384>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana. **Da exclusão à inclusão**: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 115 p.

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 15-30, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2697>. Acesso em: 01 set. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos

indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência. **Ciência & Cognição**, v. 13, p. 199-213, 2008. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

MENICUCCI, Maria do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. In: FERRETI, Carla (Org.) **Educação Especial Inclusiva: Ênfase em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005.

MINAS GERAIS. **II Fórum Mineiro de Educação**. Belo Horizonte: INDEC, 2001.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 895/13, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 13 dez. 2013a. Seção 1, p. 20. Disponível em: file:///d:/dados/downloads/resolucao_educacao_especial.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 28 mai. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14EnQ1T2esUCE0BU9DoRQ1hBjZ8n7lkY0/view>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE 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. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 13 dez. 2013b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://files.cursocriacaodeescolas.webnode.com/200000013-8d5338e500/resolu%c3%87%c3%83o%20cee%20n%c2%ba%20460%20de%2012%20de%20dezembro%20de%202013.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais (1989)**. 25 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MINAS GERAIS. **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999. (Coleção Lições de Minas, v. II).

MINAS GERAIS. **Programa de Apoio à Educação para a Diversidade [PAED]**. Belo Horizonte: SEE-DESP/MG, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 46264, de 24 de junho de 2013. Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Minas Inclui – no âmbito do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário**

Oficial do Estado de Minas Gerais, Poder Executivo, Belo Horizonte, 25 jun. 2013c. Seção 3, p. 3. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=46264&ano=2013&tipo=DEC>. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=46264&ano=2013&tipo=DEC>. Acesso em: 6 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 47758, de 19 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 13 dez. 2019. Seção 2, p. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=47758&comp=&ano=2019&texto=original>. Acesso em: 6 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [file:///d:/dados/downloads/guia_da_educacao_especial_mg_122013_\(1\)%20\(5\).pdf](file:///d:/dados/downloads/guia_da_educacao_especial_mg_122013_(1)%20(5).pdf). Acesso em: 01 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Orientação SD nº 01/2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 08 abr. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**: orientações para a construção. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução CEE 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. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 16 dez. 2013d. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao460.pdf. Acesso em: 31 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 03 fev. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://da21deabril.files.wordpress.com/2012/06/resoluc3a7c3a3o-see-mg-521-2004.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 29 out.

2012. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília De S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Elóia Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OMOTE, Sadao. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=por>. Acesso em: 25 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1982). **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm#:~:text=O%20princ%C3%ADpio%20da%20igualdade%20de,uma%20oportunidade%20igual%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 out. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198/1204>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PORTAL INCLUSIVO. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/programadeacaomundialparaaspcd-onu.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**: um estudo do contexto paranaense. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_PORTO_Patricia_Padilha.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.155253755.1191887392.1551703113-96078546.1551703113. Acesso em: 04 mar. 2019.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar,

culpabilização dos alunos e inocentização da escola. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 979-1015, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10372/6959>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Elizete Fernandes dos. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desenvolvendo novos olhares, buscando novas propostas**. 2014. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/ELIZETE-FERNANDES-DOS-SANTOS.pdf> Acesso em: 01 jun. 2019.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva – Tecnologia e Educação. Atendimento Educacional Especializado/AEE**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee/html> Acesso em: 16 nov. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo: v. 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 20 abr. 2019.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Educação Física e Inclusão Educacional: entender para atender**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275012/1/SeabraJunior_Luiz_D.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

SILVA, Cláudio Lopes da. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/11/CLAUDIO-LOPES-DA-SILVA_REVISADO.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: [file:///D:/DADOS/Downloads/562-1-1965-1-10-20090707%20\(1\).pdf](file:///D:/DADOS/Downloads/562-1-1965-1-10-20090707%20(1).pdf). Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr-jun./2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n2/1413-6538-rbee-23-02-0293.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 27 abr. 2019.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

UNESDOC. UNESCO Digital Library. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posinset=1&queryid=n-explore-776475cc-cbc2-4ef2-883e-6cfaf7dcf315>. Acesso em: 04 mar. 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses,2%20de%20setembro%20de%201990.&text=Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.,-Somente%20os%20Estados>. Acesso em: 25 out. 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan-abr./2009. Disponível em: <file:///C:/Users/SEEMG/Downloads/169-586-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

VIEIRA, Paulo Afonso. **Uma escola pública inclusiva**: novos paradigmas, novas perspectivas. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/PAULO-AFONSO-VIEIRA_REVISADO-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões em sala de aula: In: LISITA, Verbena Moreira; SOUZA, Luciana Freire. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 240 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa intitulada “**A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: Desafios e Possibilidades**”, sob responsabilidade do pesquisador Alexssander Gonçalves de Lima e sob a orientação da Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, para o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF e que fui esclarecido que:

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

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

Governador Valadares-MG, _____ de setembro de 2019.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX
Entrevistada

Alexssander Gonçalves de Lima
Pesquisador

Obs.: Este termo foi elaborado em duas vias de igual teor, valor e forma, sendo uma via destinada ao respondente e outra ao pesquisador.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com a Vice-Diretora

Prezada Vice-Diretora,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica sob a orientação da Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, para o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, e destina-se à busca de informações sobre as práticas gestoras envolvendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS).

Sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Informamos ainda que sua identidade, bem como suas respostas serão mantidas no anonimato.

1. Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo a senhora atua na educação?
2. Há quanto tempo a senhora atua como Vice-Diretora? E há quanto tempo a senhora atua nesse cargo na EEAS?
3. Como a senhora descreveria seu envolvimento com o processo de inclusão educacional praticado na EEAS?

Eixo 1: Culturas Inclusivas

4. Com base nos relatos de seus colegas docentes, qual seria a maior dificuldade desses profissionais para realizar o trabalho envolvendo alunos com NEE?
5. Qual é o maior desafio que a senhora enfrenta para atuar junto aos Professores Regentes de Aulas da EEAS em relação aos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam NEE?

6. A senhora avalia que os alunos com NEE são atendidos de forma equânime por todos os seus professores?

Eixo 2: Políticas Inclusivas

7. A senhora considera que os relatórios e laudos médicos apresentados pelas famílias para atestar as necessidades educacionais especiais de seus filhos podem ser considerados como suficientes para que os professores tenham condições de realizar um trabalho diferenciado com esses alunos?
8. Como é feita a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE? Quem participa desse processo? Com que frequência o PDI é atualizado?

Eixo 3: Práticas Inclusivas

9. Em sua atuação como **Vice-Diretora** na EEAS, a senhora poderia elencar algumas de suas ações cotidianas que estão diretamente relacionadas à melhoria dos processos inclusivos envolvendo alunos com NEE?
10. Como a senhora avalia o processo de interação profissional entre o(a) Professor(a) Regente de Aulas ou Turma e as Professoras de Apoio que atuam no atendimento aos alunos com NEE?
11. Gostaria que a senhora falasse sobre como é a participação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Muito obrigado por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Especialista

Prezada Especialista,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica sob a orientação da Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, para o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, e destina-se à busca de informações sobre as práticas gestoras envolvendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS).

Sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Informamos ainda que sua identidade, bem como suas respostas serão mantidas no anonimato.

1. Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo a senhora atua na educação?
2. Há quanto tempo a senhora atua como Especialista em Educação? E há quanto tempo a senhora atua nesse cargo na EEAS?
3. Como a senhora descreveria seu envolvimento com o processo de inclusão educacional praticado na EEAS?

Eixo 1: Culturas Inclusivas

4. Com base nos relatos de seus colegas docentes, qual seria a maior dificuldade desses profissionais para realizar o trabalho envolvendo alunos com NEE?
5. Qual é o maior desafio que a senhora enfrenta para atuar junto aos Professores Regentes de Aulas e de Turmas da EEAS em relação aos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam NEE?

6. A senhora avalia que os alunos com NEE são atendidos de forma equânime por todos os seus professores?

Eixo 2: Políticas Inclusivas

7. A senhora considera que os relatórios e laudos médicos apresentados pelas famílias para atestar as necessidades educacionais especiais de seus filhos podem ser considerados como suficientes para que os professores tenham condições de realizar um trabalho diferenciado com esses alunos?
8. Como é feita a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE? Quem participa desse processo? Com que frequência o PDI é atualizado?

Eixo 3: Práticas Inclusivas

9. Em sua atuação como **Especialista em Educação** na EEAS, a senhora poderia elencar algumas de suas ações cotidianas que estão diretamente relacionadas à melhoria dos processos inclusivos envolvendo alunos com NEE?
10. Como a senhora avalia o processo de interação profissional entre o(a) Professor(a) Regente de Aulas ou Turma e as Professoras de Apoio que atuam no atendimento aos alunos com NEE?
11. Gostaria que a senhora falasse um pouco sobre como é a participação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Muito obrigado por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

Prezada Professora da Sala de Recursos Multifuncionais,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica sob a orientação da Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, para o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, e destina-se à busca de informações sobre as práticas gestoras envolvendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS).

Sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Informamos ainda que sua identidade, bem como suas respostas serão mantidas no anonimato.

1. Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo a senhora atua na educação?
2. Há quanto tempo a senhora atua como Professora de Sala de Recursos Multifuncionais? E há quanto tempo a senhora atua nesse cargo na EEAS?
3. Como a senhora descreveria seu envolvimento com o processo de inclusão educacional praticado na EEAS?

Eixo 1: Culturas Inclusivas

4. Com base nos relatos de seus colegas docentes, qual seria a maior dificuldade desses profissionais para realizar o trabalho envolvendo alunos com NEE?

5. Qual é o maior desafio que a senhora enfrenta para atuar junto aos Professores Regentes de Aulas e de Turmas da EEAS em relação aos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam NEE?
6. A senhora avalia que os alunos com NEE são atendidos de forma equânime por todos os seus professores?

Eixo 2: Políticas Inclusivas

7. A senhora considera que os relatórios e laudos médicos apresentados pelas famílias para atestar as necessidades educacionais especiais de seus filhos podem ser considerados como suficientes para que os professores tenham condições de realizar um trabalho diferenciado com esses alunos?
8. Como é feita a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE? Quem participa desse processo? Com que frequência o PDI é atualizado?

Eixo 3: Práticas Inclusivas

9. Em sua atuação como ***Professora da Sala de Recursos Multifuncionais*** na EEAS, a senhora poderia elencar algumas de suas ações cotidianas que estão diretamente relacionadas à melhoria dos processos inclusivos envolvendo alunos com NEE?
10. Como a senhora avalia o processo de interação profissional entre o(a) Professor(a) Regente de Aulas ou Turma e as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais?
11. Gostaria que a senhora falasse sobre como é a participação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais?

Muito obrigado por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com a Professora de Apoio

Prezada Professora de Apoio,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica sob a orientação da Prof.^a Dra. Ilka Schapper Santos, para o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, e destina-se à busca de informações sobre as práticas gestoras envolvendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Estadual Anne Sullivan (EEAS).

Sua participação e colaboração são imprescindíveis e, por isso, agradecemos antecipadamente.

Informamos ainda que sua identidade bem como suas respostas serão mantidas no anonimato.

1. Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo a senhora atua na educação?
2. Há quanto tempo a senhora atua como Professora de Apoio? E há quanto tempo a senhora atua nesse cargo na EEAS?
3. Como a senhora descreveria seu envolvimento com o processo de inclusão educacional praticado na EEAS?

Eixo 1: Culturas Inclusivas

4. Com base nos relatos de seus colegas docentes, qual seria a maior dificuldade desses profissionais para realizar o trabalho envolvendo alunos com NEE?
5. Qual é o maior desafio que a senhora enfrenta para atuar junto aos professores Regentes de Aulas da EEAS em relação aos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam NEE?

6. A senhora avalia que os alunos com NEE são atendidos de forma equânime por todos os seus professores?

Eixo 2: Políticas Inclusivas

7. A senhora considera que os relatórios e laudos médicos apresentados pelas famílias para atestar as necessidades educacionais especiais de seus filhos podem ser considerados como suficientes para que os professores tenham condições de realizar um trabalho diferenciado com esses alunos?
8. Como é feita a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com NEE? Quem participa desse processo? Com que frequência o PDI é atualizado?

Eixo 3: Práticas Inclusivas

9. Enquanto **Professora de Apoio** na EEAS, a senhora poderia elencar algumas de suas ações cotidianas que estão diretamente relacionadas à melhoria dos processos inclusivos envolvendo alunos com NEE?
10. Como a senhora avalia o processo de interação profissional entre o(a) Professor(a) Regente de Aulas ou Turma e as Professoras de Apoio que atuam no atendimento aos alunos com NEE?
11. Gostaria que a senhora falasse sobre como é a participação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Muito obrigado por sua atenção e colaboração!