

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

ELIZETE FERNANDES DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS: DESENVOLVENDO NOVOS OLHARES,
BUSCANDO NOVAS PROPOSTAS**

JUIZ DE FORA
2014

ELIZETE FERNANDES DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS: DESENVOLVENDO NOVOS OLHARES,
BUSCANDO NOVAS PROPOSTAS**

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

Orientador: Dr. Dmitri Cerboncini
Fernandes

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZETE FERNANDES DOS SANTOS

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS : DESENVOLVENDO NOVOS OLHARES, BUSCANDO NOVAS PROPOSTAS

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

Professor Doutor Dmitri Cerboncini Fernandes
Membro da banca - Orientador

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 20.....

Dedico este trabalho a todos que acreditam em si e na incrível força humana de superar seus próprios limites.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida;

Aos meus pais, por terem acreditado que valia a pena receber essa vida;

Ao meu marido, pelo amor, compreensão e paciência;

Às minhas filhas e netos, por perdoarem as minhas ausências;

Aos Diretores, professores e equipe pedagógica das escolas pesquisadas;

Aos colegas da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade;

Aos professores e tutores, pela competência e pela atenção;

A todos que estiveram junto comigo nesta caminhada, por me fazerem acreditar que é possível realizar sonhos.

Tenho o direito de ser igual, quando a
diferença me inferioriza. Tenho o direito
de ser diferente, quando a igualdade
me descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar se a existência de um serviço de apoio à inclusão, especificamente a Sala de Recursos, contribui para o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estaduais mineiras. Para isso, realizamos pesquisa comparativa entre duas escolas situadas nos municípios de Mariana e Ouro Preto, das quais apenas uma possui o serviço de Sala de Recursos. Para efeito de escolha foi levado em consideração o fato de em ambas as escolas haver o atendimento a um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Por conta de a escola em que funciona a Sala de Recursos atender apenas a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e a outra escola prestar atendimento a alunos das séries iniciais e finais desse nível de ensino, para efeito de comparação, elegemos como foco de análise apenas o atendimento a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, alunos do primeiro ao quinto ano. No processo investigativo foram utilizados métodos qualitativos tais como análise documental, entrevistas com professores e gestores bem como observação participante. Dentre os documentos analisados estão a Proposta Político Pedagógica (PPP) das escolas e fichas de desempenho dos alunos atendidos na sala de recursos bem como dos alunos com deficiência, matriculados na escola que não possui esse tipo de atendimento. Para este estudo, tomamos como base o período de 2011 e 2012.

Palavras chave: NEE, inclusão, sala de recursos.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to examine whether the existence of an inclusion support service, specifically the Office of resources, contributes to the process of inclusion of students with disabilities in State schools of Minas. For this, we carry out comparative research between two schools located in the municipalities of Mariana and Ouro Preto, of which only one has the Resource Room service. For the purpose of choice was taken into consideration the fact that both schools be the attendance to a significant number of students with special educational needs (NEEs). On behalf of the school resource Room works meet only the pupils of the initial series of elementary school and another school provide assistance to students of initial and final series of this level of education, for comparison, we have chosen as a focus of analysis only service for students of the initial series of elementary school, IE, students from the first to the fifth year. In the investigative process have been used qualitative methods such as analysis of documents, interviews with teachers and administrators as well as participant observation. Among the documents analysed are Political Pedagogical Proposal (PPP) of schools and student performance chips served in the living room as well as resources of the students with disabilities enrolled in school that does not have this kind of care. For this study, we take as a basis the period 2011 and 2012.

Key words: students with disabilities, inclusion, resource room.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CF – Constituição Federal
CID – Código Internacional de Doenças
DESP – Dia de Educação Especial
DIRE – Diretoria Educacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PIP – Programa de Intervenção Pedagógica
PPP – Proposta Político Pedagógica
SAI – SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO
SD – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEMG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cronograma de ações do Plano de Ação Educacional a ser realizado pela Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto p. 62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 1 A SALA DE RECURSO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES: O CASO DE DUAS ESCOLAS MINEIRAS	16
1.1 Um pouco da história da Inclusão	16
1.2 O Projeto Incluir	19
1.3 Atendimento Educacional Especializado: A Sala de Recursos	24
1.4 A Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas da jurisdição	27
1.5 Sobre as escolas pesquisadas	31
1.5.1 A Escola A	32
1.5.2 A Escola B	35
1.5.3 Considerações sobre as duas escolas	38
 2 A SALA DE RECURSOS E O PROJETO INCLUIR: POLÍTICA AINDA LONGE DA REALIDADE	40
2.1 Percursos da Pesquisa	40
2.2 A política de inclusão e as formas de atendimento aos alunos com deficiência nas duas escolas pesquisadas.....	41
2.3 As Propostas Político Pedagógicas e a ausência das estratégias de inclusão das escolas estaduais pesquisadas na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto	44
2.4 Análise da Implementação do Projeto Incluir e de Recursos Especiais nas Escolas A e B	49
2.5 O Processo de Monitoramento e Avaliação do Projeto Incluir e das Ações, Recursos e Serviços Educacionais Especializados nas Escolas A e B	52
2.6 Considerações Finais.....	54

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: Reimplementando o Projeto Incluir e o Atendimento Educacional Especializado na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto	57
4 REFERÊNCIAS	64
5.ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, ao instituir no artigo 205 a Educação como direito de todos, legitima e garante o acesso dos alunos com deficiência às escolas. Além disso, encontra-se também na Constituição Federal, artigo 208, item III a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”¹ Pretendeu-se, então, com o presente trabalho, ir além das questões relacionadas ao acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares. Nosso objetivo foi analisar se a existência de serviços educacionais especializados, mais especificamente a existência da Sala de Recursos, contribui para o processo de inclusão desses alunos na escola regular.

Na perspectiva de que “a inclusão é um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos” (OMOTE, 1996, p.154), podemos considerar necessidade educacional especial toda e qualquer situação educacional que requeira atenção diferenciada e intervenção, esteja ela no campo biológico, psicológico, intelectual ou social. Pela amplitude do tema, a inclusão a que nos deteremos neste trabalho refere-se ao âmbito da deficiência física, sensorial (auditiva, visual), intelectual ou múltipla², ou seja, o foco deste trabalho será o aluno portador de necessidade educacional especial advinda da deficiência.

Dessa forma, ao nos referirmos aos sujeitos-tema de nossa pesquisa optamos pela expressão “pessoa com deficiência”, levando em consideração o artigo 3º do Decreto 3298/99, que regulamenta a Política Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência³.

Entretanto, substituiremos o termo “deficiência mental” utilizado como uma das categorias de enquadramento de pessoas com deficiência (art.4º Decreto 3298/99) por “deficiência intelectual”, adequando-nos à atualização do termo feita

¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 30/05/2012

² Expressão retirada do Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006, p.46

³ deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano

pela Declaração de Montreal, de 2004, sobre Deficiência Intelectual aprovada pela Organização Mundial de Saúde/OMS (SASSAKI, 2003, p.3).

Dando continuidade às nossas considerações, julgamos importante reconhecer como as escolas têm promovido a inclusão de alunos com deficiência, garantindo-lhes não só o direito ao acesso, mas também ao sucesso escolar. No entanto, esse assunto suscita questões como: existe pessoal habilitado e capacitado para atendê-los? No que se refere à equidade, como o gestor se articula e de que recursos institucionais ele se apropria no sentido de garantir às pessoas com algum tipo de deficiência e aos demais alunos o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar? Como são utilizados pelas escolas os serviços de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência e em que medida esses serviços contribuem com a permanência e o sucesso escolar desses alunos? Como se dá a articulação entre os professores que atendem aos alunos na Sala de Recursos e os professores do ensino regular? Como a escola em que não existe o atendimento em Sala de Recursos se organiza para o atendimento aos alunos com deficiência?

Atuando há três anos na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, como Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, com a responsabilidade de implementar, acompanhar e avaliar os programas e projetos educacionais propostos pela Secretaria de Educação nas escolas estaduais, além de propor ações complementares no âmbito da jurisdição, tenho tido a oportunidade de participar mais diretamente das propostas de Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais. A partir do meu âmbito de atuação profissional, percebo que a garantia do direito ao acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares já foi incorporada. Também a credibilidade por parte da sociedade e dos pais no processo de inclusão tem crescido gradativamente, a partir da oferta real de serviços de apoio e complementação, disponibilizados para as escolas através da articulação SEEMG/SRE/Escolas. Essa credibilidade pode ser observada a partir da crescente demanda de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Entretanto, apesar desse reconhecimento, observa-se que ainda há uma lacuna naquilo que se refere às informações sobre a gestão pedagógica dos serviços especializados existentes dentro das escolas e o resultado dessa gestão na inclusão, no percurso e desempenho escolar dos alunos com deficiência.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu analisar até que ponto a existência de serviços de apoio à inclusão, mais especificamente a Sala de Recursos, contribui

para a inclusão dos alunos com deficiência e como a gestão pedagógica se organiza para um atendimento educacional pautado no reconhecimento e respeito às diferenças.

A análise foi realizada de forma comparativa junto a duas escolas que atendem a alunos com deficiência, às quais nos referiremos no decorrer da pesquisa como Escola A e Escola B. As escolas estão sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e se situam nos municípios de Mariana e Ouro Preto.

Quanto aos critérios utilizados para escolha do campo de pesquisa, foi tomada como base a existência do atendimento a alunos portadores de deficiência em ambas as escolas e o fato de apenas uma delas apresentar o serviço de atendimento em Sala de Recursos, o que oportunizou o trabalho de análise comparativa do processo de inclusão dos alunos em cada uma das duas escolas.

Tomamos também como ponto de análise da nossa investigação a Proposta Político Pedagógica das escolas com o objetivo de observar o tipo de concepção que cada uma delas tem a respeito da inclusão de alunos com deficiência, bem como as articulações existentes nesse documento que tenham por finalidade a oferta de uma educação inclusiva.

Na organização de nosso trabalho de pesquisa, apresentamos no primeiro capítulo uma breve contextualização histórica do movimento inclusivo em âmbito mundial e nacional e adentramos na proposta de inclusão do estado de Minas Gerais – Projeto Incluir, a fim de construirmos uma base para nossa futura análise de como essa proposta se incorporou ao cotidiano das duas escolas, e como as escolas se apropriaram dos serviços de atendimento educacional especializado, principalmente o serviço de complementação oferecido sob a forma de Sala de Recurso. Além disso, apresentamos nesse primeiro momento, como se deu o processo inclusivo no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Finalizando o primeiro capítulo, apresentamos as duas escolas estaduais estudadas, situadas nos municípios de Ouro Preto e Mariana.

No segundo capítulo, apresentamos os estudos realizados nas duas escolas, buscando compreender com maior amplitude como e onde se insere o atendimento educacional especializado, mais especificamente a Sala de Recursos, no processo de inclusão de alunos com deficiência nessas escolas e se a existência da Sala de Recursos contribui para esse processo inclusivo.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos Plano de Ação Educacional que visa o aprimoramento da qualidade dos serviços de apoio e complementação oferecidos em âmbito regional e escolar aos alunos com deficiência.

1 A SALA DE RECURSO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES: O CASO DE DUAS ESCOLAS MINEIRAS

Apesar dos inúmeros movimentos e legislações criados para que fossem garantidas às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades oferecidas aos demais alunos, após um tempo de proximidade e convivência com situações de educação inclusiva, ainda é possível que se perceba uma considerável distância entre o que está garantido e o que é necessário garantir. Caminhamos de forma considerável no que se refere ao acesso e socialização, mas ainda há um percurso longo a se fazer rumo à inclusão e à instalação de uma escola inclusiva.

Nessa perspectiva, inicialmente buscamos na história contribuições que nos permitissem, de uma forma mais contextualizada, compreender melhor o movimento inclusivo. Buscamos também conhecer um pouco sobre os serviços de apoio que são implantados e disponibilizados às pessoas com deficiência a fim de facilitar a inclusão deles nas escolas regulares, ou seja, escolas legalmente criadas e autorizadas a funcionar.

Depois desta primeira discussão, discutimos mais detidamente o serviço educacional especializado oferecido sob a forma de Sala de Recursos e a sua importância no processo de inclusão existente nas duas escolas que foram objeto de estudo desta dissertação.

1.1 Um pouco da história da Inclusão

No âmbito da educação, o percurso histórico das políticas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência data do século XVIII quando a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos inicia um processo de garantia do direito ao acesso de todos na escola, independentemente de sua classe social, etnia, raça, gênero, condições físicas ou psicológicas.

Dentro do contexto histórico, Menicucci (2005) identifica quatro paradigmas que permearam os períodos relativos ao processo de inclusão social e escolar das

peças com deficiência. São os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão.

O primeiro paradigma, o da exclusão, durou décadas e residia no fato de considerarem-se aqueles que não se enquadravam nos “padrões de normalidade” como destinados a serem excluídos da convivência em sociedade, inclusive destinando a eles o extermínio (MENICUCCI, 2005, p.9).

Por sua vez, o paradigma da segregação sustentava-se no advento do Cristianismo e na condição de serem todos “filhos de Deus”. A partir dessa concepção, o grupo até então socialmente excluído, deixa de ser eliminado e passa a ser colocado em situação de isolamento, “longe dos olhares das pessoas ‘ditas normais’”. (MENICUCCI, 2005, p.9).

Ainda segundo a autora, os avanços da medicina são responsáveis pela instalação do terceiro paradigma, o da integração. Nesse contexto, ocorre a retirada das pessoas da situação de isolamento, considerando-as doentes e, portanto, necessitadas de tratamento hospitalar que as preparasse para o retorno ao convívio social. A deficiência passa então a ser encarada como doença.

O paradigma da inclusão tem início quando estudos mais aprofundados no ramo da Psicologia começam a classificar as pessoas, “categorizando-as em grupos iguais ou diferentes do padrão esperado pela sociedade” (MENICUCCI, 2005 p.9). Pessoas com deficiência são então pacientes a quem se destinam atendimento clínico-terapêutico. É nesse contexto que o direito à educação das pessoas com deficiência começa a ser reconhecido. Entretanto, sob o pretexto de não estarem aptas ao atendimento desses “doentes, pacientes” (MENICUCCI, 2005 p.10), as escolas regulares não se abriram para recebê-los.

Dessa forma,

Surgiram as escolas e classes especiais, como espaço exclusivo para aqueles cuja deficiência motivou a rejeição da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico, clínico especializado, porém não pedagógico (MENICUCCI, 2005, p.10).

Foram os anos de 1980 e 1990 que marcaram o movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A gestão dos sistemas educacionais “iniciam a construção de um modelo mais acolhedor e mais inclusivo [...] para todos” (MENICUCCI, 2005, p.10).

Todo esse movimento vinha atrelado a princípios constantes na Declaração de Salamanca, promulgada na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, na Espanha, quando oitenta e oito governos, dentre estes o Brasil, e vinte e cinco organizações internacionais reafirmaram

compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino[...] (SALAMANCA, 1994, p.1).

Apesar disso, persistia a discriminação e a exclusão social e educacional carregadas de um caráter de segregação possível de ser observado no texto da Política Nacional de Educação Especial, publicado em 1994 que “demarca retrocesso ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SEESP, 2007 p.3).

Dessa forma, havia o entendimento de que a melhor forma de atendimento estava em manter as pessoas com deficiência separadas daqueles cujo ritmo de aprendizagem estivesse dentro do que, naquele momento, considerava-se “normal” (DOMINGOS, 2005).

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência remonta da época do Império quando, em 1854, foi instalado o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, o que comprova o fato de termos perpassado todos os paradigmas, indo da exclusão à inclusão citados por Menicucci (2005).

Apesar dessa aparente experiência, numa perspectiva crítica, encontramos declarações como a do presidente do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo no Brasil, Messias Tavares, proferida em documentário sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.

[...] muitos países gostariam de ter tido isso que nós tivemos aqui no Brasil, sem dúvida. Mas, a gente tem que fazer a crítica histórica e não era algo assim inclusivo como é a filosofia mais atual...mas era mais assistencialista, era um fazer por alguém, dar algo a alguém. E quase sempre, assim, naquela relação de poder e que concede àquele que menos pode...a pessoa com deficiência que não tinha direito a nada. (TAVARES, 2010, s/p.)

Diante dessa análise e das considerações da fundadora do Instituto Interamericano sobre Deficiência, a respeito de que o “advento das instituições ter sido um processo de desenvolvimento social que tirava do âmbito da sociedade tudo o que era difícil para a sociedade lidar” (BIELER, 2010 s.p), podemos inferir ter sido a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9394, em 1996, que o Brasil deu início a sua trajetória de inclusão, buscando garantir às pessoas com deficiência o seu direito à cidadania.

1.2 O Projeto Incluir

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I- Da Educação, traz como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF alínea III, art.208) e estabelece que, em regime de colaboração, a organização dos sistemas de ensino para o cumprimento dos deveres constitucionais para com a educação ficará a cargo da União, dos Estados e Municípios (CF art.211).

Regulamentando o que prevê a Constituição Federal no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece como dever dos sistemas de ensino, para o atendimento aos alunos com deficiência, a oferta de

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica; professores com especialização adequada; educação especial para o trabalho; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis (LDBEN 9394/96, art.59, alíneas I a V).

Dessa forma, em sintonia com o movimento inclusivo, Hingel (2006) alerta para a importância da concepção democrática e humanista da Inclusão, considerando alvo das políticas inclusivas:

todos aqueles que necessitam de atendimento diferenciado, como aqueles dos quais os sistemas econômico, social e cultural subtraíram direitos ou excluíram do rol de beneficiários dos serviços e ações do poder público (HINGEL, 2006, p.2).

Nesse sentido, ao tratar da Inclusão, a SEEMG partia do princípio de que não só as pessoas com deficiências deveriam ser incluídas, mas todos aqueles que de uma forma ou de outra necessitassem de atendimento educacional especial. Ao escrever sobre o tema em artigo publicado pela Secretaria Estadual de Educação, disponibilizado aos profissionais da educação através do sítio eletrônico⁴ Elizabet Dias de Sá considera que:

A inclusão escolar visa a reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e a ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. Estas escolas deveriam incluir crianças com deficiência e altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos vulneráveis ou marginalizados. (SÁ, 2006, p.2)

Apesar da perspectiva de inclusão considerada pela especialista ir além do que pretendemos tratar neste trabalho, consideramos importante trazê-la à reflexão pelo fato de percebermos a inclusão como ato indissociável aos propósitos da escola pública, dentre os quais se insere o tratamento equânime da diversidade. Com esse enfoque abrangente da Inclusão e diante das exigências legais e sociais que passaram a fazer parte do cotidiano da Educação naquilo que se refere à Inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a SEEMG, através da Diretoria de Educação Especial/DESP montou uma estrutura especialmente destinada a planejar, desenvolver, implantar, implementar, monitorar e avaliar ações voltadas exclusivamente ao atendimento desses estudantes.

Segundo Paulo Renato de Souza,

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (SOUZA, 2001, p.6).

⁴ Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv. Acessado 23/08/2012

Percebe-se assim, que a chegada de alunos com deficiência às escolas fez surgir a necessidade de uma nova visão e de se estabelecer um novo diálogo pedagógico no qual a busca por metodologias que fossem capazes de desenvolver nesses alunos competências sociais e cognitivas pudesse ser um desafio com possibilidades de ser enfrentado e vencido.

De acordo com cartilha publicada, em 2005, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a partir de 2001, data da criação da Diretoria de Educação Especial/DESP, foi implantado o Projeto Piloto Escola Inclusiva com a proposta de sensibilizar a comunidade escolar, subsidiar as escolas na construção coletiva da proposta pedagógica e orientá-las quanto ao processo de acessibilidade física, curricular e didático-metodológica.

A avaliação do Projeto Piloto sinalizou avanços significativos no processo de inclusão nas escolas estaduais que puderam ser verificados

[...]pela ampliação significativa da educação inclusiva possibilitando que os alunos com necessidades educacionais especiais estudem em classes comuns. O desenvolvimento do Projeto possibilitou a mudança atitudinal da comunidade escolar, o rompimento com a prática segregacionista e integracionista.[...]As discussões fomentadas pelo Projeto propiciaram um maior envolvimento dos diferentes profissionais e indicaram também a necessidade da formação de redes de apoio, nas diversas áreas, para melhor atender às necessidades especiais dos alunos (SEEMG, 2005, p.9).

Dessa forma, em 2005, foi criado o Projeto Incluir com o objetivo de “organizar, no Estado, escolas públicas em condições de atender adequadamente os alunos com deficiência e condutas típicas⁵”, trazendo no seu desenho a seguinte perspectiva de abrangência:

[...] em 2005, 266 escolas localizadas, prioritariamente, na região norte do Estado. Em 2006, *abrangeria* (grifo nosso) todos os 853 municípios, alcançando diretamente, até dezembro de 2006, 630.000 alunos, 18.000 educadores e 901 escolas da rede (SEEMG, 2005, p.10).

⁵ 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.
Exemplo: Método TEACCH, Sistema PECS, BLISS, REBUS e outros.(Orientação SD 01/2005)

De acordo com release⁶ disponibilizado pela Diretoria de Educação Especial-DESP, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, como bases de sustentação do Projeto Incluir, foram pensados quatro eixos norteadores que delimitariam as ações do Projeto. Esses eixos eram: a promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio e atendimentos educacionais especializados (DESP, 2012 p.1).

Ainda, segundo o referido documento, inicialmente, foram desenvolvidas as ações do Projeto Incluir em 893 escolas, sendo pelo menos uma por município. Entretanto, devido à abrangência pretendida e merecida do Projeto Incluir, “as ações do projeto foram ampliadas e todas as escolas estaduais mineiras que apresentavam matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades passaram a fazer parte do projeto”. (DESP, 2012, p.1)

Por tudo isso, tornou-se necessária a incorporação de novas estratégias de ensino no plano de ação das propostas político pedagógicas das escolas, as quais deveriam ser acompanhadas e monitoradas de perto pelos Serviços de Apoio à Inclusão/SAI, equipe responsável pela implantação e implementação dos projetos e ações da DESP nas Superintendências Regionais de Ensino.

Mediante o processo de inclusão, torna-se necessária uma mudança de postura das escolas, tendo como ponto de partida a revisão do currículo e, principalmente, da sua Proposta Político Pedagógica. Sobre isso, encontramos em Bueno (2006) a seguinte reflexão:

As possíveis soluções estão num currículo flexível, voltado para múltiplas atividades desafiadoras e lúcidas, relacionadas às múltiplas linguagens (teatro, conto, histórias, coral, jogos, danças, lutas, esporte, filmes), às experimentações relacionadas ao plantio e coleta de sementes, preparação de alimentos, modelagem, maquetes, trabalhos de reciclagem, desenhos, croquis, mapas mentais, que estimulem a verbalização, a escrita a corporeidade, o compartilhamento, a socialização. A participação dos pais e dos colegas é fundamental nesse processo que envolve visitas orientadas, trabalho de campo, estudo do meio, trilhas. A comunidade deve ser acionada, para parcerias e trabalho voluntário, nessas possibilidades flexíveis do trabalho com as múltiplas linguagens e experimentações (BUENO, 2006, p.1).

⁶ Release disponibilizado para esta pesquisa pela Diretoria de Educação Especial da SEEMG

Levando-se em consideração que a partir da promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) todas as escolas públicas passam a ter, indistintamente, caráter inclusivo seria coerente imaginar que todas as escolas tivessem contempladas em suas Propostas Político Pedagógicas, estratégias e ações voltadas para o atendimento a alunos com deficiência.

Na perspectiva da operacionalização das ações de Inclusão, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais atualmente, se pauta numa proposta para a Educação Especial na Educação Básica descrita pelo Parecer nº 424/2003, aprovado em 27/05/2003 e Resolução nº 451, de 27 de maio, fixando normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Com base nos documentos supracitados, a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, a partir de 2005, versa sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Nesse sentido, às escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio passa a ser assegurado “um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (Orientação SD 01, 2005).

Sob a forma de apoio, os serviços de itinerância, interpretação e instrução de LIBRAS, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, guia intérprete e professor de apoio, são disponibilizados à escola no próprio turno de matrícula dos alunos ou no contraturno, com o objetivo de auxiliá-la no desenvolvimento dos alunos com deficiência matriculados.

O serviço de complementação, realizado no contraturno da escolarização do aluno, constitui-se de salas de recursos e oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional.

No que se refere à substituição, classes especiais e escolas especiais são os recursos oferecidos no horário efetivo da escolarização. Desta forma, levando-se em consideração o objetivo de nossa pesquisa, o nosso foco foi o serviço de complementação do atendimento educacional especializado oferecido na forma de salas de recursos.

1.3 Atendimento Educacional Especializado: A Sala de Recursos

O direito ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência encontra-se no artigo 208, alínea III da Constituição Federal, bem como a definição de que esse atendimento deva ser “preferencialmente” na rede regular de ensino. Assim como na Constituição, o parágrafo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (LDBEN 9394/96).

Conforme o artigo 2º do Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, o atendimento educacional especializado – AEE, tem por finalidade:

garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Trata-se de um atendimento constituído de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados de forma complementar, às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, às pessoas com altas habilidades e superdotação com os objetivos de oferecer-lhes “condições de acesso, participação e aprendizagem”, assegurando-lhes “condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino”. (Decreto 7611/2011)

Para o cumprimento das exigências do atendimento educacional especializado, a União disponibiliza aos estados e municípios recursos técnicos e financeiros para ações relativas à capacitação de gestores, professores e demais profissionais das escolas, além de adequação arquitetônica e elaboração de recursos educacionais para a acessibilidade.

Também se encontra nesse rol de ações de apoio, a implantação de “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (par.3º, art.5º Dec. 7611 de 17/11/2011) denominados Salas de Recursos Multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais fazem parte da política nacional de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Conforme

divulgação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / SECADI, no painel de controle do MEC, entre os anos de 2005 a 2012, foram distribuídas 52.801 (cinquenta e duas mil, oitocentos e uma) salas de recursos multifuncionais.

Para a região Sudeste, nesse período, foram disponibilizadas 12.806 salas, das quais Minas Gerais recebeu 3.850. No âmbito das Superintendências Regionais de Ensino, coube à Regional de Ouro Preto a instalação de 01 Sala, em 2005.

As Salas de Recursos Multifuncionais

São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam de AEE no contraturno escolar. A organização e administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (SARTORETTO e BERSCH, 2013, p.1).

No âmbito do estado de Minas Gerais, de acordo com a Orientação número 01 da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, publicada em 08 de abril de 2005, as Salas de Recursos são uma forma de atendimento especializado organizado para complementar, no contraturno de escolarização do aluno, o atendimento educacional comum, oferecendo:

[...] trabalho pedagógico necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino [...] devendo ser o professor capacitado a oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiências ou 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 (Orientação SD 01, 2005, p.4).

O atendimento educacional especializado em Sala de Recursos chega às escolas públicas do estado de Minas Gerais através de duas formas distintas: diretamente, através do Ministério da Educação sob a forma de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos (MEC, 2010, p.9) e pela Secretaria de Estado da Educação sob a forma de atendimento educacional especializado

(espaço físico e professor habilitado para o atendimento). O número de salas a serem disponibilizadas pela SEEMG é prevista através de um plano de atendimento anual que orienta o quantitativo de salas a serem disponibilizadas ano a ano. Somente após o início do funcionamento das Salas de Recursos, a SEEMG disponibiliza recurso financeiro para aquisição dos materiais e equipamentos necessários.

O acesso dos alunos à Sala de Recursos, no estado de Minas Gerais, passa por procedimentos legais. Inicialmente, com base nos laudos médicos, as escolas estaduais, atualmente, inserem no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, informam os dados dos alunos com deficiência e solicitam, nesse mesmo ambiente, o atendimento educacional especializado necessário ao desenvolvimento do aluno. No caso da Sala de Recursos, uma vez que o atendimento deverá ocorrer no contraturno, esses alunos são distribuídos conforme o horário deles no ensino regular.

De acordo com o depoimento da professora da Sala de Recursos, que no momento da realização da nossa pesquisa, além do cumprimento de seu cargo efetivo estava substituindo a professora licenciada, esse tipo de atendimento educacional especializado oferece a possibilidade de desenvolvimento e de melhoria da predisposição dos alunos com deficiência para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo ela: “é possível fazer com que esses alunos aprendam”.

Para atuar na Sala de Recursos, os professores devem possuir, no mínimo, formação nas áreas de deficiência que serão atendidas. Periodicamente, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Diretoria de Educação Especial, oferece cursos de formação especialmente direcionados aos professores que atuam nas Salas de Recurso.

No que diz respeito ao ponto de vista dos professores que atendem no ensino regular aos alunos que frequentam a Sala de Recursos, quando perguntados se a existência desse serviço era suficiente para que os alunos portadores de deficiência se desenvolvessem, tiveram resposta similar a de uma das professoras que respondeu

[...]suficiente não, mas é uma ajuda muito grande[...]uma pena que muitos pais não se comprometem em trazer os filhos...[...].eu não sei se por si só (a Sala de Recursos) daria conta de superar as dificuldades, mas ajuda.(depoimento de professora da escola A).

As professoras relataram ainda, sobre um trabalho realizado pelas professoras da Sala de Recursos o qual teve por objetivo apresentar a sala ao corpo docente da escola. Esse mesmo trabalho foi relatado pela professora da Sala de Recursos que observou ainda que houve a abertura da sala para visita, mas que nem todos os professores levaram suas turmas para a visita.

Dessa forma, podemos perceber que as salas de recurso não são espaços de reforço escolar, mas de complementaridade educacional que visam à inclusão pedagógica dos alunos que, por necessidades especiais advindas de deficiência, precisam de atendimento específico naquilo que se lhes configura como impeditivo ao desenvolvimento cognitivo. Para tanto faz-se necessária a integração entre o ensino regular e o serviço especializado, propiciando a convivência e o compartilhamento entre os alunos com deficiência e todos os segmentos da escola.

Constatamos que apesar do pioneirismo da escola A no que se refere à prestação de serviço de complementação à inclusão na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, mais especificamente com o atendimento em Sala de Recursos e de ter sido a escola indicada como referência em inclusão no município, quando da implantação do Projeto Incluir, percebemos haver ainda uma fragilidade nas relações estabelecidas entre o processo de inclusão dos alunos portadores de deficiência e as ações implementadas pela equipe pedagógica e gestora.

Com vistas a uma maior compreensão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência e mais precisamente, sobre a instalação de Salas de Recurso nas escolas estaduais de Minas Gerais, sua finalidade e o papel das Superintendências Regionais de Ensino nesse processo, tomaremos como referência a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

1.4 A Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas da jurisdição

A Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, no exercício de suas atribuições legais, atende diretamente, a trinta escolas estaduais distribuídas entre os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

Conforme dados do Educacenso, em 2011, nas escolas públicas estaduais e municipais da jurisdição de Ouro Preto estavam matriculados 41.626 (quarenta e um mil, seiscentos e vinte e seis) alunos, dentre esses, 282 (duzentos e oitenta e dois) eram alunos com deficiência. Desse universo, 79(setenta e nove) alunos 28%(vinte e oito por cento) encontravam-se nas escolas estaduais.

Em 2012, nas escolas públicas estaduais e municipais a matrícula era de 39.977 (trinta e nove mil, novecentos e setenta e sete) alunos, dentre esses, 318 (trezentos e dezoito) eram alunos com deficiência. Desse universo, 116(cento e dezesseis) alunos, aproximadamente 36%(trinta e seis por cento), estavam matriculados nas escolas estaduais.

A implementação de programas e projetos voltados para a inclusão de alunos com deficiência, nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto segue as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação. Dessa forma, como nas demais Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, os serviços de apoio e complementação podem ser disponibilizados aos alunos mediante cadastramento e informação sobre o tipo de deficiência no sistema de informação da rede – Sistema Mineiro de Administração Escolar/SIMADE e no Censo Escolar/Educacenso.

Um dado interessante sobre o registro de alunos portadores de deficiência na base de dados do Educacenso e no SIMADE é o fato de ser necessária a existência de laudo médico, contendo o Código Internacional de Doenças - CID para que se possa cadastrar o aluno.

Entretanto, há casos em que a escola, mesmo sem ter acesso a um laudo expedido por profissional competente, insiste em considerar alguns alunos como deficientes, atribuindo a isso o desempenho escolar insatisfatório desses alunos. Esse parecer, muitas vezes, tem por base a observação das atitudes e comportamentos considerados inadequados pela equipe gestora, pedagógica e docente . Em grande parte dos casos, após análise da situação pela analista do SAI da Superintendência, verifica-se, em muitos desses alunos, a necessidade de uma intervenção pedagógica no sentido de sanar algumas dificuldades de aprendizagem.

Para esse fim, são disponibilizadas as ações do Programa de Intervenção Pedagógica/PIP⁷.

Quando os alunos apresentam um laudo médico comprobatório da existência de algum tipo de deficiência, procede-se o cadastramento deles no SIMADE. Esse cadastramento, inicialmente, é feito pela escola e, após análise do SAI da SRE, se for o caso, são autorizados os serviços de apoio ou complementação, conforme a necessidade apresentada pelo aluno.

Nesse sentido, a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, em consonância com a legislação vigente, presta, atualmente, atendimento especializado em Salas de Recursos, interpretação de Libras e professor de apoio.

Esses atendimentos, como mencionado anteriormente, são disponibilizados a todos os alunos com deficiência, matriculados nas demais escolas da jurisdição, na medida em que as escolas solicitam o serviço. Há de se ressaltar que, quando solicitado, o atendimento nas salas de recursos abrange também os alunos das redes municipais de educação, conforme prevê a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação da SEEMG, publicada em 09 de abril de 2005:

Os serviços deverão ser criados, estrategicamente, em escolas cuja localização seja acessível ao maior número de alunos de outras escolas, que também necessitem dos atendimentos oferecidos. É importante, ainda, que seja observada a distribuição dos serviços em toda a circunscrição, de forma que o atendimento à demanda dos alunos com deficiência e condutas típicas não fique concentrado apenas em alguns municípios (SD 01, 2005, p.6).

Quanto à atuação da Superintendência Regional de Ensino no monitoramento do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação/SD, através da Orientação SD nº 01/2005 apresenta as seguintes propostas:

A Superintendência Regional de Ensino deve acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, organizando o Serviço de Apoio à inclusão na SRE que irá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem o atendimento de alunos

⁷ Programa implementado em 2007, pela SEEMG com o objetivo de realizar um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e garantir a alfabetização no tempo certo (disponível em http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf)

com necessidades educacionais especiais. Organizar reuniões, seminários, ciclos de estudo e fóruns de discussão[...] promover o envolvimento das diversas instituições, em cada município e no âmbito regional, numa ação conjunta com as escolas, famílias e serviços especializados para a educação efetiva desses alunos.[...] dar ciência à Inspeção Escolar e à direção das escolas estaduais e à comunidade escolar do disposto nesta Orientação(Orientação SD nº 01, 2005, p.8).

Com base no exposto, podemos afirmar que, apesar da organização legal e operacional, ainda nos deparamos com inúmeras dificuldades que acarretam o não cumprimento das obrigações impostas por lei, pelo órgão regional. Dentre essas dificuldades, podemos enumerar as que vão desde a escassez de recursos humanos para o desempenho das ações, até a inexistência de pessoal capacitado para atender a todas as necessidades que se apresentam dentro das escolas.

Contando atualmente, com um analista responsável por todo o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência na jurisdição, a SRE de Ouro Preto tem se limitado a proceder à triagem e encaminhamento dos alunos para o atendimento especializado, bem como ao acompanhamento das designações de pessoal habilitado para o exercício das funções de intérprete de Libras Professor de Apoio, nos casos em que há essa necessidade.

A partir de 2012, estabeleceu-se como meta da Diretoria Educacional/DIRE da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto a oportunização de cursos destinados não só aos professores das Salas de Recursos e intérpretes de Libras - que são contemplados anualmente com cursos de aperfeiçoamento previstos em planejamento específico da DESP - como também aos professores que atuam nas turmas regulares. Dessa forma, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mariana foi oferecido Curso de Libras a 30 (trinta) professores e especialistas da rede pública, sob a coordenação do CAS de Belo Horizonte, Minas Gerais. Outra parceria importante foi firmada com a Universidade Federal de Ouro Preto que ofereceu o curso de Inclusão: da entrada na escola regular à atuação docente, conceitos e ações pedagógicas a professores da rede pública, em 2012. Outros cursos em parceria com o Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação, nas áreas de Libras e deficiência intelectual respectivamente, foram previstos para realização em 2013.

Como pudemos observar, a legislação brasileira destinada à garantia de acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência nas escolas públicas é

vasta e nela encontram-se inúmeras possibilidades de atendimento a esses alunos. Entretanto, as leis por si só não provocam as mudanças desejadas. É necessário que cada vez mais o acesso aos serviços disponibilizados pela lei seja facilitado e que a legislação se materialize em ações concretas. Além disso, é necessário que dentro das escolas sejam compreendidas e acatadas por todos os atores da comunidade escolar como normas que garantem o direito do cidadão.

De acordo com Murilo Hingel:

quando se fala em educação com a perspectiva da inclusão, fala-se em tratar diferentemente aquelas que são diferentes, ou seja, trata-se de articular mecanismos de apoio e ações que permitam igualar as oportunidades de aprendizagem e de conhecimento para todos, respeitando e valorizando a diversidade⁸ (HINGEL, 2006, p.1).

Uma forte evidência dessa compreensão seria um currículo escolar que estivesse retratado numa Proposta Político Pedagógica construída coletivamente pela comunidade escolar conforme preconiza a LDBEN 9394/96 e que contemplasse, dentre outros aspectos, as diretrizes da educação inclusiva que, incorporada à cultura escolar, se deixasse transparecer no cotidiano da escola.

1.5 Sobre as escolas pesquisadas

Das escolas estaduais localizadas em Minas Gerais, trinta estão sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Dessas trinta escolas, todas em algum momento do seu percurso, atenderam a alunos com deficiência.

Partindo do pressuposto de que, apesar da garantia legal de acesso dos alunos com deficiência às escolas e da possibilidade de se promoverem ações pedagógicas efetivas que viabilizem a aprendizagem desses alunos, as escolas ainda não estejam se mobilizando nesse sentido, buscaremos estabelecer um olhar investigativo focado nas ações de duas escolas jurisdicionadas pela Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Essas escolas estão

⁸ Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/. Acesso em: 02 out. 2013.

localizadas em dois dos cinco municípios pertencentes à Regional e atualmente atendem a um total de 48 (quarenta e oito) alunos portadores de deficiência, incluindo-se nesse quantitativo os alunos atendidos na sala de recursos da escola que possui esse serviço de atendimento educacional especializado.

As duas escolas investigadas são de porte médio, totalizando 1.268 (mil duzentos e sessenta e oito) alunos matriculados, sendo 542 (quinhentos e quarenta e dois) alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola A, 296 (duzentos e noventa e seis) alunos nas séries iniciais e 430 (quatrocentos e trinta) alunos nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola B.

Dado ao caráter comparativo dessa pesquisa, focamos o nosso estudo nas séries iniciais, nas duas escolas. Buscamos analisar a prática pedagógica desenvolvida com os alunos com deficiência dentro e fora das salas de recursos, bem como a forma como essa prática é pensada e planejada pela equipe escolar.

Verificamos também a relação que as escolas estabelecem entre a legislação e as propostas de ação da escola. Nosso ponto de partida foram as Propostas Político Pedagógicas das instituições escolares em questão e a existência e coerência entre o documento e a prática cotidiana da escola com relação aos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que o histórico de atendimento especializado na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino data de 1985, ano em que foi disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a primeira Sala de Recursos para escola pertencente à SRE de Ouro Preto.

1.5.1 A Escola A

A Escola Estadual A localiza-se na sede do município e atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a maior escola da jurisdição nesse nível de atendimento. Dos 542 (quinhentos e quarenta e dois) matriculados, 19 (dezenove) são alunos com deficiência.

Criada em 1964, trata-se de escola considerada referência em educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As vagas oferecidas pela escola são bastante disputadas o que a obriga a manter uma enorme e constante lista de espera. Desde sua fundação apenas quatro diretoras estiveram à frente da instituição, sendo que

uma delas permaneceu por 33 anos na direção como concursada, situação permitida pela legislação vigente naquela época.

De 1979 a 1985, a Escola A realizou trabalhos destinados a alunos com deficiência através do atendimento em Sala de Ensino Especial. Em 1985, recebeu a sua primeira Sala de Recursos⁹, que seria também o primeiro serviço de atendimento educacional especializado, na forma de complementação oferecido na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Devido ao fato de ser a única escola a oferecer tal serviço, a demanda foi em número suficiente para que a SEEMG autorizasse o funcionamento da sala de recursos em dois turnos, configurando assim, dentro dos parâmetros estaduais, duas Salas de Recursos. Em 2005, também foi essa a escola escolhida como referência para a inclusão no município quando da implantação do Projeto Incluir pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos 893 municípios mineiros.

Montada em um espaço físico de quarenta e nove metros quadrados a Sala de Recursos da Escola A possui equipamentos como computador com mesa alfabética, TV LCD 32', acionador de pressão para mouse, microcomputadores, colmeia PTCL, notebooks, lupa eletrônica, impressora em Braille, impressora laser. Além desses equipamentos, materiais pedagógicos, jogos, dentre outros que possam ser utilizados como apoio na superação de dificuldades apresentadas pelos alunos. Também são confeccionados materiais a partir da percepção das professoras sobre que tipo de instrumentos poderiam ajudar no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Uma particularidade do acervo da sala são os equipamentos, em grande maioria, confeccionados com materiais reciclados.

Além dos alunos dessa escola e dos alunos das demais escolas estaduais, há também o atendimento aos alunos matriculados nas escolas públicas municipais cuja solicitação do serviço é feita a partir da iniciativa da direção e equipe pedagógica das demais escolas. Mediante o laudo médico, a escola municipal encaminha o aluno para o atendimento na Sala de Recursos, fornecendo à equipe do atendimento especializado o Plano de Desenvolvimento Individual/PDI¹⁰ do aluno bem como cópia do laudo médico e atestado de matrícula na escola de origem.

⁹ Dados informados pela atual Diretora da Escola A.

¹⁰ É um meio de comunicação que possibilita aos pais e à escola determinarem as necessidades dos alunos, os serviços que lhe serão providos, para atender suas necessidades e os resultados esperados; assegura aos alunos os serviços especiais que necessitam e serve como dispositivo de avaliação para determinar a extensão do progresso dos alunos em direção aos resultados

De acordo com o número de alunos a serem atendidos, os professores fazem o escalonamento dos horários de atendimento. No caso da escola pesquisada, cada aluno é atendido duas vezes por semana, durante cinquenta minutos por dia, perfazendo um atendimento semanal de 1h40min.

Na escola A, as duas professoras que atuam na Sala de Recursos possuem formação em nível superior e aperfeiçoamento em cursos da área da inclusão. Uma das professoras, mais precisamente a que atua na sala de recursos desde sua instalação, teve oportunidade de participar de um número bem maior de cursos de aperfeiçoamento, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação prioriza a oferta desses cursos para os professores que atuam nas Salas de Recursos.

Nesse sentido, a professora com menor tempo de atuação possui os cursos de Interação e Inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais, na rede regular de ensino, oferecido pela UFOP; Baixa Visão, oferecido pelo Instituto São Rafael e Educação Inclusiva para profissionais da rede pública de Minas Gerais, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Ao ser entrevistada, essa professora declarou ser “autodidata” por buscar com seus próprios recursos e estudos autônomos o aperfeiçoamento de que necessita. Essa fala foi ratificada pela Diretora da escola que disse que a professora tem feito cursos por conta própria. Segundo a diretora: “também, ela está estudando por conta própria, ela sempre...assim...ela procura se informar pela internet...ela lê muito...ela estuda muito as coisas que ela precisa” (depoimento da diretora da escola A).

A outra professora, com maior tempo de atuação na Sala de Recursos, além dos dois últimos cursos feitos conjuntamente com a primeira professora, possui aperfeiçoamento na área de deficiência intelectual, cegueira, surdocegueira, Português como segunda língua, Braile, Libras, Código Matemático, Soroban, dentre outros. Vale ressaltar que, durante nossa pesquisa, essa professora encontrava-se afastada da escola e, apesar de nossas tentativas de contato telefônico e por correspondências eletrônicas, não obtivemos contato com ela para uma possível entrevista.

A inexistência de um trabalho articulado, inscrito numa Proposta Político Pedagógica clara fica evidente nas falas da diretora, dos especialistas e dos

professores. Além disso, há recorrência nas falas dos entrevistados sobre a necessidade de uma maior abrangência da formação na área da Educação Inclusiva, contemplando também os professores das salas de aula regulares para que o processo de inclusão possa ser melhor desenvolvido pela escola.

Um dado preocupante e que respalda a reivindicação por formação mais abrangente é revelado pela diretora da escola A quando nos relata que as professoras da Sala de Recursos estão prestes a implementar tempo para a aposentadoria: “minha preocupação é que elas vão aposentar também...deve estar próximo já.”

Até o momento da realização de nossa pesquisa, apenas uma professora, segundo depoimento da Diretora, havia se manifestado interessada em assumir a sala, mas a diretora revela que não sabia dizer se essa professora estava fazendo algum curso na área da inclusão. Além dessa, nenhum outro professor da escola demonstrou desejo ou possui formação que o habilite a assumir as turmas da Sala de Recursos.

1.5.2 A Escola B

A Escola Estadual B também está localizada em sede de município. Criada em julho de 1925, teve a instalação do “Grupo Escolar” apenas em 14 de abril de 1946, quando se iniciou o ano letivo com 205 (duzentos e cinco) alunos matriculados. Hoje a escola atende a 726 (setecentos e vinte e seis) alunos no Ensino Fundamental, sendo 296 (duzentos e noventa e seis) matriculados nos anos iniciais e 430 (quatrocentos e trinta) nos anos finais. Durante seu percurso educacional, a Escola Estadual B foi dirigida por doze gestores e atendeu desde crianças da pré escola até jovens normalistas no período de 1929 a 1970.

A Escola Estadual B, em 2012, registrou 08 (oito) solicitações de atendimento educacional especializado, sendo 01(um) exclusivamente em Sala de Recursos, 03 (três) em Sala de Recursos e Intérprete de Libras, 02 (dois) em Sala de Recursos e Professor de Apoio e 02(dois) exclusivamente em Professor de Apoio. Dessas solicitações, apenas o atendimento de Intérprete de Libras foi disponibilizado.

De acordo com a Diretora da escola, alunos com deficiência são vistos com preocupação tanto pela equipe gestora quanto pela equipe pedagógica e pelos professores. Apesar de não haver um trabalho intencionalmente preparado para o

atendimento desses alunos, ações como formação de coral com a participação de alunos surdos, ensino de noções básicas de Libras feito pelos alunos do terceiro ano aos demais alunos e a alguns professores da escola, projeto de intervenção pedagógica, tendo como objetivo possibilitar a alfabetização em Libras de alunos surdos puderam ser citadas como exemplo de práticas significativas desenvolvidas pela escola.

Ainda de acordo com a direção, antes da chegada do serviço de interpretação de libras a escola B nunca havia tido assistência especializada para alunos portadores de deficiência. Dessa forma, o intérprete foi um marco na alteração da visão de alguns dos professores da escola tinham a respeito da Inclusão. Segundo ela: “O intérprete ajudou a fazer a integração entre os alunos surdos e os demais alunos e professores da escola”.

Ao entrevistar o Intérprete de Libras da escola, ele relatou que quando chegou à unidade escolar, o aluno ao qual fazia o atendimento era visto como deficiente intelectual. Segundo o intérprete:

Eles achavam que ele tinha algum comprometimento mental porque não entendiam o porquê de as vezes ele ficar tão agressivo e gritar, bater as mãos quando queria ir ao banheiro, por exemplo. Quando cheguei a escola estava se preparando para pedir aos pais do aluno que o levassem para a APAE. (depoimento do Intérprete de Libras da escola B)

De acordo com a professora da turma, o intérprete, que chegou em 2010, encontrou o aluno sem nenhuma assistência específica. O envolvimento e o trabalho integrado entre o intérprete de libras e a professora da turma regular foram determinantes para o desenvolvimento do aluno.

Juntos, professora e intérprete montaram um projeto de trabalho que proporcionava a alfabetização do aluno em Libras como primeira língua. Além desse aluno o projeto também atingia a outro aluno surdo, matriculado na escola no turno da manhã, em turma do 8º ano do ensino fundamental para o qual não foi possível contratar um intérprete específico devido a falta desse profissional, na região. Nos horários determinados no projeto, o aluno do primeiro turno comparecia à sala do 2º ano e participava do processo de alfabetização.

Há que se ressaltar que esse trabalho de alfabetização era feito de forma conjunta com os alunos ouvintes. Segundo a professora eram formados grupos de

trabalho com atividades diferenciadas. Todos os grupos passavam por todas as atividades que mesclavam exercícios contendo imagens, sinais e letras.

Além do trabalho com os alunos, ao perceberem a necessidade de integração dos surdos com os demais alunos e professores da escola, a professora da turma e o intérprete propuseram aos alunos do 2º ano que divididos em trios, fossem às demais salas de aula para ensinar aos alunos e professores os sinais que haviam aprendido. Tendo sido aprovado pela direção da escola, o trabalho foi realizado,

Não bastava só os colegas de classe saberem como se comunicar com o aluno surdo. Era preciso que no recreio, por exemplo, os demais alunos soubessem como pedir licença, dizer por favor, agradecer, entre outras coisas necessárias para que pudessem compreender o colega e serem compreendidos por ele (depoimento da professora da turma).

A professora relatou também que

este projeto me fez aprender muito sobre os portadores de deficiência, especialmente sobre os portadores de deficiência auditiva... Não recebi capacitação para isso, o que eu fiz foi com a ajuda do intérprete de Libras... Foi muito gratificante(depoimento professora da Escola B).

No entanto, apesar do aparente sucesso do projeto desenvolvido, a professora nos relata que o aluno aprendeu a ler em Libras, mas que ela não tinha notícias se ele havia conseguido continuar seu processo de alfabetização em Língua Portuguesa uma vez que ela havia se aposentado. Ao ser perguntado sobre a continuidade do trabalho com os alunos surdos, o Intérprete de Libras respondeu que

a partir da ida do aluno para o 3º ano, ele deixou de ter atendimento diferenciado na alfabetização. Como intérprete não tenho autonomia para interferir no processo de trabalho do professor regente. Mas se não houver interesse desse professor, não haverá trabalho individualizado. No terceiro ano, então, o aluno não demonstrou evolução na alfabetização(depoimento do intérprete de libras da escola B).

Esse depoimento confirma a fala da diretora da escola de que não há um trabalho sistematizado no que se refere ao atendimento aos alunos portadores de deficiência e que esse aspecto não está contemplado na Proposta Político

Pedagógica da escola. A diretora ainda relata que, apesar de ela ser bastante sensível à questão da inclusão, o envolvimento da equipe pedagógica nesse tipo de trabalho ainda é muito fraco e que as ações são de livre iniciativa dos professores, sem que tenham sido capacitados para isso.

1.5.3 Considerações sobre as duas escolas

A partir da observação das duas escolas, é possível depreender que, neste caso, a Sala de Recursos não é determinante para o exercício da inclusão.

É de destaque que a política de inclusão nas duas escolas acontece de forma desvinculada da Proposta Político Pedagógica e de estratégias de sistematização das ações, as quais deveriam ser realizadas pela equipe gestora e pedagógica, o que não acontece em nenhuma das duas unidades escolares. Isso reforça que a presença da Sala de Recursos, nos casos estudados, não fomentou a implementação da política ou mesmo a integração entre gestão e ação pedagógica.

Levando-se em consideração o fato de uma escola inclusiva ser aquela que consegue promover a implementação de políticas de inclusão, pudemos perceber que tanto a escola A quanto a escola B ainda não se encontram num patamar desejável de inclusão. Entretanto, o movimento de integração e busca de participação da comunidade escolar no projeto de ensino para alunos com deficiência, realizado pela escola B, demonstrou haver nessa instituição escolar uma maior apreensão dos princípios de implementação da política de inclusão.

Pode-se inferir dessa observação que, no caso estudado, possuir os recursos oriundos da implantação de uma Sala de Recursos e não ter sua utilização garantida de forma a promover a interação dessa sala com os demais espaços da escola não garante a inclusão. O mesmo ocorre quando se tem outros tipos de recursos e não se os utiliza em prol da promoção da inclusão.

Dessa forma, sob o ponto de vista da política de inclusão proposta pelo estado de Minas Gerais através da Secretaria de Estado da Educação, observa-se que o Projeto Incluir não se apresentou como base para as ações desenvolvidas nas duas escolas estudadas. Na Escola A, a Sala de Recursos que conforme descreve o Projeto deveria ser “organizado institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (Orientação SD 01, 2005, p.3) as ações não são sistematicamente pensadas, executadas e desenvolvidas de

maneira conjunta com as demais propostas da escola. Contrariamente ao que propõe a política, o serviço de complementação da Sala de Recursos ocorre isoladamente, sem integração com o plano global de educação da própria escola tampouco com as propostas e ações pedagógicas das demais escolas que têm alunos assistidos por essa forma de atendimento especializado.

Ainda sob a perspectiva do Projeto Incluir “os serviços educacionais especiais não podem desenvolver-se isoladamente, devendo integrar-se numa estratégia global de educação” (Orientação SD 01, 2005) . Compreendendo essa estratégia global como a que está descrita na Proposta Pedagógica de cada unidade escolar, também temos na Escola B o afastamento das ações de inclusão daquilo que é a proposta da política pública de inclusão do estado. Apesar da integração de toda a escola no projeto de ensino de Libras desenvolvido pelo Intérprete e pela professora regente da turma, essa não era uma proposta da escola, ou seja, não se trata de uma estratégia de educação daquela unidade escolar.

Diante da intencionalidade do Projeto Incluir que é “organizar escolas públicas para atenderem adequadamente os alunos com deficiência” encontramos nas escolas A e B um distanciamento entre a política pública implantada e as ações pedagógicas efetivas.

Isso reforça a ideia de que, apesar da existência de serviços de atendimento educacional especializado sob a forma de Sala de Recursos ou Intérprete de Libras, inexistem nas duas escolas propostas organizadas de inclusão que tenham por objetivo viabilizar a adoção de práticas que possibilitem e garantam a aprendizagem de todos, especialmente dos alunos com deficiência.

2 A SALA DE RECURSOS E O PROJETO INCLUIR : POLÍTICA AINDA LONGE DA REALIDADE

No capítulo anterior, descrevemos o Projeto Incluir, as escolas A e B, bem como as estratégias de inclusão, levando em conta a existência da Sala de Recursos como instrumento que poderia ser um apoio privilegiado. Além disso, apresentamos a forma como as escolas se organizam para o atendimento educacional especializado, quer seja através da Sala de Recursos, quer seja sem a utilização desse atendimento, mas através de outras estratégias, como a presença do Intérprete de Libras, diferencial da Escola B, que não possui o apoio da Sala de Recursos, mas conta com o Intérprete.

Verificamos na Escola A um trabalho desarticulado e sem um planejamento específico para que ocorra a integração entre a sala de recursos e as salas de ensino regular em que estão matriculados os alunos que têm o atendimento especial.

Por outro lado, na Escola B, onde não há o atendimento especializado em sala de recursos, o esforço do intérprete de Libras e da professora da turma em que o aluno surdo havia sido atendido , possibilitou estratégias de inclusão sem depender exclusivamente de recursos específicos como a Sala de Recursos.

Como forma de esclarecermos melhor sobre o caminho que percorremos para chegarmos às conclusões contidas nessa dissertação, faremos um breve relato sobre o percurso e os instrumentos utilizados nessa pesquisa.

2.1- Percursos da Pesquisa

Antes de darmos prosseguimento à análise do processo de inclusão nas duas escolas estaduais pesquisadas em Ouro Preto e Mariana, principalmente da participação da Sala de Recursos nesse processo, faremos uma breve especificação dos instrumentos de pesquisa utilizados na nossa investigação.

Inicialmente, com a finalidade de captar dados sobre a inclusão de pessoas com deficiência num âmbito mais geral e mais especificamente nas escolas regulares, foram levantadas informações a partir de pesquisa bibliográfica..

Logo após a definição do estudo comparativo entre as duas escolas situadas em Ouro Preto e Mariana, iniciamos a análise documental. Nesse momento da pesquisa, tomamos contato com as Propostas Político Pedagógicas das duas escolas, considerando serem esses os documentos legais capazes de subsidiar nossa análise sobre a prática inclusiva de cada uma das duas escolas, especialmente a influência da Sala de Recursos nesse processo de inclusão. Também foram analisados os Planos de Desenvolvimento Individual/PDI dos alunos que frequentam a Sala de Recursos.

Finalmente, com a finalidade compreender como é realizado o trabalho de apoio e de complementação pedagógica nos ambientes escolares e de obtermos “contato direto com o fenômeno observado” (DANTON, 2002, p.16) também fizeram parte da nossa pesquisa a observação participante e a aplicação de entrevistas dirigidas aos Diretores, professores e especialistas das escolas pesquisadas.

2.2 – A política de inclusão e as formas de atendimento aos alunos com deficiência nas duas escolas pesquisadas.

No percurso dessa investigação, chegamos à conclusão de que a existência da Sala de Recursos não é fator de diferenciação nas ações de inclusão existentes entre as escolas pesquisadas e que a compreensão de ambas as escolas sobre o processo inclusivo e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem não é de domínio da equipe gestora, da equipe pedagógica e docente daquelas instituições escolares.

Dado relevante para essa constatação encontramos no teor da entrevista com uma das professoras do ensino regular da escola A, que relatou não ter acesso aos laudos médicos dos alunos atendidos na Sala de Recursos e, mesmo quando os solicita, não obtém resposta.

Nos momentos de decisões sobre o percurso dos alunos, de acordo com o depoimento de uma das professoras da Sala de Recursos, não há participação delas

nos Conselhos de Classe nem nas reuniões pedagógicas. Esse depoimento é ratificado por uma das professoras do ensino regular que disse ter conseguido reter um aluno com deficiência que, segundo ela, “não tinha nenhuma condição de ir para o sexto ano”. Ela nos relatou que, por livre iniciativa, produziu um relatório do aluno, colhendo depoimentos e pareceres da equipe pedagógica da escola e das professoras da Sala de Recursos e, com a assistência da analista do Programa de Intervenção Pedagógica –PIP, da Superintendência Regional de Ensino, responsável pelo acompanhamento pedagógico da escola, conseguiu fazer com que o aluno ficasse mais um ano com ela, na escola. “Não tive ajuda de ninguém pra isso”, desabafa.

Quanto ao trabalho da equipe de especialistas da escola A, pareceu-nos não haver alinhamento das ações referentes ao desenvolvimento das atividades com alunos com deficiência. O trabalho de articulação entre os professores da Sala de Recursos com os professores das turmas regulares existe de maneira bastante superficial e não é uma prática que possa ser vista como parte da cultura escolar já que não se trata de uma atitude planejada de maneira conjunta pela equipe de especialistas da escola.

Mesmo existindo essa tentativa de articulação, ainda persiste um certo distanciamento entre os professores da turma regular e os da Sala de Recursos, já que as conversas e entendimentos são realizados entre o especialista e a professora da Sala de Recursos, tendo, algumas vezes, a participação do professor da turma regular, sem que haja, no entanto, um planejamento ou uma sistematização disso.

[...]a professora regente passa para a supervisora as dificuldades e... ou até mesmo ela vai até a sala de recursos, conversa com as meninas, elas... falam o que é que elas fazem lá... dão uma ideia...[...] (depoimento da professora da Sala de Recursos da Escola A).

Ao perguntarmos à diretora se há uma sistematização para esse contato direto entre as professoras da Sala de Recursos e as professoras das turmas regulares, a resposta foi:

Olha, vai muito... isso depende da professora...depende da professora. Porque eu vejo isso, muita gente trabalhando assim...sem às vezes procurar ajuda. Aí faz todo aquele

trabalho...trabalha...faz tudo diferenciado, mas às vezes não procura as meninas. Agora, tem outras que vão, pedem ajuda...(depoimento da Diretora da Escola A).

Importante ressaltar que durante nossa pesquisa, observamos que durante o atendimento aos alunos com deficiência, na Sala de Recursos e mesmo nos momentos em que não está sendo feito o atendimento, a porta da sala permanece fechada e, nem professores, nem alunos estabelecem contato entre si. Até mesmo os alunos da própria escola, quando retornam para o atendimento especializado, não ultrapassam os limites da Sala de Recursos.

Esse distanciamento entre a Sala de Recursos e as salas de aula regulares também pode ser observado a partir do depoimento de uma das professoras do ensino regular quando se referia ao equipamento levado pela professora da Sala de Recursos ao aluno de baixa visão, demonstrando muito pouca intimidade com o material que estava sendo disponibilizado ao aluno:

[...]ela se preocupava muito com o aluno, como ele estava na sala, o material que era necessário para facilitar também o desenvolvimento dele. Então tinha um material que ela mandava para a sala pra ele colocar que era um suporte para ele poder visualizar melhor e traçar a escrita (depoimento de professora da sala regular).

Observa-se então que, apesar da garantia do atendimento especializado, a inclusão ainda não é uma realidade. Retomando os paradigmas identificados por Menicucci (2005) relativos ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, percebemos no processo de inclusão verificado nas escolas pesquisadas que apesar do reconhecimento dos novos padrões de inclusão, elas ainda “não se abriram para recebê-los”.

Apesar das tentativas, muitas vezes, isoladas de acolhimento desses alunos, as escolas continuam se sentindo inaptas ao atendimento dos portadores de deficiência. Essa postura reticente aponta para uma tentativa ainda que inconsciente de se alijar dos encargos exigidos pelo processo da inclusão. Uma evidência que comprova essa constatação está no fato de nenhuma das duas escolas pesquisadas explicitarem na sua Proposta Político Pedagógica ações concretas e planejamento específico para o atendimento dos alunos com deficiência.

Reconhecendo, a partir das evidências emersas no trabalho de campo, a escola como principal espaço de consolidação das políticas públicas voltadas para a

educação e reconhecendo a Sala de Recursos como um instrumento de grande valia no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e o fato de na escola onde o serviço é prestado esse instrumento não ter trazido o resultado que se esperava dele, resolvemos buscar no processo de implementação da política inclusiva do estado de Minas Gerais, nas escolas estudadas algumas evidências que pudessem nos auxiliar na compreensão dos fatos constatados.

O fato de a Sala de Recursos fazer parte do processo de implementação da política inclusiva nacional e estadual como um dos serviços de atendimento educacional especializado prestados aos alunos com deficiência e, apesar disso, não ter significado um diferencial no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola A levou-nos a tomar como direcionamento de análise o processo de implementação da política pública de inclusão do estado de Minas Gerais – Projeto Incluir, nas escolas estudadas. Para essa análise, tomamos como referência a proposta do Ciclo de Políticas de Condé (2011).

Nesse sentido, partiremos da análise das Propostas Político Pedagógicas das escolas A e B, tendo em vista ser este documento o principal instrumento de implementação das políticas públicas educacionais, no âmbito escolar e, no nosso caso de estudo, o principal documento direcionador e propositivo das ações de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Buscamos, então, verificar nas Propostas Político Pedagógicas evidências de como as escolas estudadas se articularam dentro da política de inclusão do estado de Minas Gerais - Projeto Incluir, para o atendimento a esses alunos, seja através da Sala de Recursos ou de outro tipo de atendimento especializado.

2.3 As Propostas Político Pedagógicas e a ausência das estratégias de inclusão das escolas estaduais pesquisadas na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

No âmbito do planejamento da escola, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico -PPP se apresenta como movimento imprescindível para viabilizar e concretizar as ações educacionais das escolas. Segundo Gadotti¹¹:

O projeto político pedagógico da escola faz parte do seu planejamento. Planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim[...] Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados.(GADOTTI, 2001, p.31)

Dessa forma, fomos buscar nas Propostas Político Pedagógicas das escolas A e B informações que pudessem nos dar maiores esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico destinado aos alunos com deficiências e os planos traçados para o desenvolvimento deles, em relação à Sala de Recursos ou a outro tipo de atendimento especializado, como no caso da escola B.

Por orientação da Secretaria de Estado de Educação, todas as Propostas Político Pedagógicas das escolas, no ano de 2012, passaram por revisão. Dentro das orientações repassadas às escolas pela equipe responsável por essa ação na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, ressaltou-se a importância de que a discussão para revisão da PPP fosse feita de forma conjunta e democrática, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9394/96.

É de destaque que a Resolução 2197/12¹² traz a orientação para que a “Educação Especial” (SIC) contemple questões relativas às “condições de acesso, percurso e permanência dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas comuns de Ensino Regular” (MINAS GERAIS, Resolução 2197/12 de 27/10/2012)

Ainda segundo Gadotti,

O planejamento escolar precisa ser participativo. Mais do que uma atividade técnica, é um processo político, que deve incluir o maior número possível de membros da comunidade escolar. A decisão

¹¹ Texto retirado do **Projeto de Capacitação de Dirigentes~PROCAD**. Fase Escola Sagarana. Guia de Estudo 3. SEE/MG.2001

¹² Resolução publicada no Minas Gerais de 27/10/2012 e que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

sobre o futuro da escola deve ser tomada pela maioria (GADOTTI, 2001, p.31).

Tendo por base a percepção da necessidade de se construir dentro das escolas um planejamento escolar mais consistente, todas as escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto foram orientadas a procederem discussões internas sobre a necessidade de se repensar as práticas e os planos de ação até então desenvolvidos. Além disso, as Propostas Político Pedagógicas deveriam passar por atualizações no que se refere à legislação e às atuais propostas de organização e funcionamento do ensino.

Assim, buscamos compreender, analisando as Propostas Político Pedagógicas das duas escolas como elas planejaram e se organizaram para o trabalho com os alunos com deficiência. Nesse sentido, observamos nas escolas pesquisadas se havia nas PPPs ações relativas ao trabalho com esses alunos, uma vez que essas duas unidades de ensino atendem a alunos nessas condições, possuem o serviço de atendimento especializado de Intérprete de Libras e, em uma delas há ainda o atendimento especializado em Sala de Recurso.

Pudemos constatar, então, que nas Propostas Político Pedagógicas - documento marco de referência da implementação de políticas nas escolas - a previsão de ações relativas à inclusão de alunos com deficiência, ou seja, à prática inclusiva acontece descontextualizada da proposta educacional oficial das escolas, em desacordo com o previsto na LDBEN/96, na Resolução 2197/12 e no Projeto Incluir.

Na Escola Estadual A, em que existe o atendimento especializado em Sala de Recursos, a Proposta Político Pedagógica traz como missão da escola, “oferecer um ensino de qualidade para que o aluno possa ser crítico e participativo na sociedade”. Apesar de a PPP apresentar menções sobre sua linha pedagógica pautada na investigação das formas como os indivíduos aprendem, sobre o respeito à individualidade, não há no documento nenhuma menção particularizada sobre a forma de atuação da escola com os alunos com deficiência. Ao perguntarmos ao Diretor e Especialistas da escola A se havia alguma proposta pedagógica específica para o atendimento aos alunos com deficiência, obtivemos resposta negativa.

A Proposta Político Pedagógica da Escola Estadual B apresenta como possibilidades de ação junto aos alunos com deficiência a cópia integral daquelas

que estão previstas no texto da Resolução 2197. Não há, portanto, a transcrição de ações concretas propostas pela escola, registradas no documento da Proposta Político Pedagógica, apesar de ser esta a escola na qual se pode constatar através da pesquisa um excelente trabalho de alfabetização de surdos realizado pelo Intérprete de Libras e pelo professor regente da turma.

É importante que a escola esteja amparada pela legislação e que a conheça uma vez que esse conhecimento respaldará as decisões coletivas tomadas quando da elaboração da Proposta Político Pedagógica. No entanto, a simples transcrição da legislação para o documento da Proposta Político Pedagógica da escola não garante uma ação efetiva e eficaz no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Cabe às escolas realizarem o que a legislação propõe, ou seja, cabe a elas elaborarem suas propostas de ações pedagógicas de forma democrática e participativa e traçarem planos de ação com base na realidade em que se inserem, o contexto, as necessidades, as fortalezas e as fragilidades, elaborando assim uma PPP que não se transforme apenas no cumprimento de uma formalidade, mas tenha “a cara” da comunidade que a construiu.

Em nenhuma das duas Propostas Político Pedagógicas encontramos um plano de ação específico para os serviços de apoio especializados aos alunos com deficiência. Nesse sentido, buscamos novamente em Gadoti (2001, p.31) referências para nossa reflexão e considerações. Segundo o autor, a Proposta Político Pedagógica de uma escola reflete o planejamento da mesma em relação aos diagnósticos e tomadas de “decisão em função de um determinado fim”.

Durante a entrevista com a professora da Sala de Recursos da Escola A, ela nos deu o depoimento de que apesar de saber não ser essa a função da Sala de Recursos, ela ajudava os alunos nas tarefas da sala de aula quando eles solicitavam tal ajuda: “eu sei que não é minha obrigação, mas eles pedem, eu fico com dó e ajudo”.

Apesar de se tratar de uma ação de extrema importância para o desempenho dos alunos, a professora a realiza por auto determinação e não por ser uma ação de intervenção prevista na Proposta Político Pedagógica, tampouco num Plano de Ação da escola destinado ao atendimento a alunos com deficiência.

Na Escola B, a ação de inclusão de alunos surdos se mostrou determinante para que aqueles alunos progredissem pedagogicamente e para que o processo de inclusão deles na escola transcorresse com maior tranquilidade. Porém, novamente

pudemos perceber que as ações realizadas partiram da livre vontade e iniciativa dos dois profissionais, não tendo como parâmetro nenhuma diretriz prevista na Proposta Político Pedagógica da escola.

A partir desses dados, pudemos observar a inexistência do que Gadotti(2001) chamou de planejamento a partir de um diagnóstico que leve a decisões com finalidades claras. A falta desse planejamento e o aspecto de informalidade existente nas ações que se referem ao processo de inclusão de alunos com deficiência demonstram a pouca compreensão por parte das escolas A e B a respeito da importância dessa dimensão no desenvolvimento da qualidade pedagógica e do ensino oferecidos por elas.

Essa não articulação entre as Propostas Político Pedagógicas, os planejamentos e as ações realizadas pelos professores em Sala de Recursos e sala de aula nos permite constatar que não há relação entre a política educacional proposta para o Estado de Minas Gerais – Projeto Incluir - e as ações efetivas realizadas pelas instituições escolares.

Apesar das tentativas de acolhimento dos alunos com deficiência, a existência de ações isoladas por parte de alguns professores mostram que ambas as escolas ainda não se mostram aptas ao atendimento deles dentro do que é a proposta inclusiva destinada às escolas estaduais de Minas Gerais. Essa desconexão entre o que é feito e o que deveria ser feito destitui as escolas, ainda que inconscientemente, dos encargos exigidos pelo processo da inclusão. Uma evidência que comprova essa constatação está no fato de nenhuma das duas escolas pesquisadas explicitar na sua Proposta Político Pedagógica ações concretas e planejamento específico para o atendimento dos alunos com deficiência.

Cabe ressaltar que ambas as escolas disponibilizaram para análise a versão atualizada da Proposta Político Pedagógica, uma vez que todos os estabelecimentos de ensino da jurisdição da SRE de Ouro Preto, por orientação da Secretaria de Estado da Educação, procederam a revisão de suas Propostas Político Pedagógicas , orientadas por analistas competentes para tal.

Nesse sentido, o fato de não haver nas Propostas Político Pedagógicas atualizadas, um planejamento pedagógico que contemple o processo de inclusão de alunos com deficiência denota não só um comprometimento da compreensão das escolas naquilo que diz respeito à importância da dimensão pedagógica no desempenho desses alunos como também o desconhecimento das escolas sobre a

política de inclusão desenhada para a Educação, no Estado de Minas Gerais, o Projeto Incluir

Ao observarmos a não efetivação pelas escolas de um dos principais objetivos específicos do Projeto Incluir que é o que se refere à “elaboração de seu Projeto Pedagógico”(SIC), buscamos compreender o processo de implementação do Projeto Incluir ocorrido dentro das escolas pesquisadas, tomando como referencial a análise dos ciclos de políticas proposta por Condé (2011).

2.4 Análise da Implementação do Projeto Incluir e de Recursos Especiais nas Escolas A e B

Do paradigma da exclusão ao paradigma da inclusão foram inúmeros os processos de implementação de políticas públicas voltadas para alunos com deficiência pelos quais passaram as escolas. No entanto, por mais distantes que estejam os primeiros movimentos educacionais inclusivos, todos tiveram como referência “problemas coletivos de espectro amplo e emanaram de uma autoridade pública que [teve] legitimidade para sua implantação(...)” (Condé, 2011, s/p).

Observando o Projeto Incluir na perspectiva dos ciclos de políticas propostos por Condé (2011) e a implementação desse Projeto nas escolas pesquisadas, pudemos perceber alguns aspectos levantados pelo citado autor que consideramos importantes para a compreensão do movimento inclusivo nas duas escolas, mais especificamente para a compreensão do processo de implementação da Sala de Recursos como instrumento de apoio à inclusão dos alunos com deficiência, na escola onde esse serviço está instalado.

O autor apresenta sete componentes de uma política pública: “o problema, as informações sobre o problema, o desenho, o ensaio, a implementação, o monitoramento, a avaliação” (Condé 2011, s/p). Definimos, no entanto, como base para nosso estudo e análise os três últimos componentes, os quais, sob o nosso ponto de vista, encontram-se mais diretamente ligados à área de competência das secretarias e instituições escolares.

Segundo Condé , a implementação é

O teste da realidade, o lugar da ação [...] depende [...] do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. [...] ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação. [...] é importante considerar estruturas de incentivos [...] para quem atua implementando. (CONDÉ, 2011, s/p).

Nesse sentido, ao considerarmos as respostas dadas pelos entrevistados das duas escolas quando perguntados sobre como sentiam o apoio da Secretaria de Estado de Educação e da Superintendência Regional de Ensino à condução das ações de inclusão realizadas pelas instituições escolares, pudemos perceber a inexistência de incentivo ao engajamento dos atores às metas do Projeto Incluir no momento de sua implementação. Esse fator pode ser constatado a partir da resposta unânime dos entrevistados quanto à pouca assistência dada pelos implementadores ao processo de inclusão proposto pelo Projeto Incluir. Conforme podemos registrar a seguir:

Nesse tempo todo que eu estou olhando a Sala de Recursos, até hoje eu não fui chamada pra nenhum curso. A gente conversa assim com X, com Y...[] seria importante isso, né? (depoimento especialista Escola A).

a orientação da Superintendência faz muita falta”(depoimento de professora da Escola B).

podia abrir cursos para as outras meninas porque uma hora vai precisar... a gente trabalha com aquilo que a gente tem em mãos.. (o trabalho) é mais na base da intuição” (depoimento diretora da Escola A).

Nos casos das duas escolas pesquisadas, percebemos tanto pela fala dos entrevistados quanto pela total falta de referência de um plano de ação voltado para o atendimento a alunos com deficiência dentro das Propostas Político Pedagógicas que o processo de implementação do Projeto Incluir como política pública estadual para o atendimento educacional inclusivo em Sala de Recursos e nos outros serviços de atendimento educacional especializado, não ocorreu de maneira satisfatória, fato esse revelado pelo distanciamento das ações das escolas de um planejamento pautado em metas claras e objetivos concretos.

Considerando ainda as Propostas Político Pedagógicas como instrumentos de análise da fase de implementação do Projeto Incluir nas escolas analisadas, o fato de a política pública de inclusão do Estado de Minas Gerais ter sido citada pela escola B apenas como cópia fiel do documento oficial do governo e na escola A não ter sido feita nenhuma menção sobre tal questão, aponta para três dos problemas de implementação citados por Condé (2011, s/p) que são:

“ [...]falhas de comunicação”; “relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso” e “falta de conhecimento do programa como um todo e suas partes particulares”.(CONDÉ, 2011,s/p)

Como exemplo disso, podemos citar a relação entre as ações da Sala de Recursos da escola A com os demais espaços existentes na instituição escolar. O atendimento dos alunos no contraturno se dá a portas fechadas e em nenhum momento esses alunos - mesmo que sejam os que frequentam o ensino regular da escola - interagem com os demais espaços e alunos.

O fato da Sala de Recursos ser tratada como um apêndice do restante da escola sinaliza para a pouca compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão sobre os objetivos desse serviço educacional especializado bem como da necessidade de integração entre esse serviço e o ensino regular e da convivência entre alunos - com e sem deficiência – professores e demais segmentos da escola.

Segundo Condé (2011), “na prática, quem ‘ faz’ a política são os implementadores”. Nesse sentido, considerando-se os problemas de implementação acima descritos e as evidências destes traduzidas na ausência de proposições, de ações pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, tanto na escola que possui Sala de Recursos quanto na que não recebeu esse atendimento especializado, poderíamos concluir que o Projeto Incluir não se realizou como política pública estadual nas instituições pesquisadas.

Entretanto, se considerarmos a Superintendência Regional de Ensino como instituição governamental gestora capaz de influenciar a implementação das políticas públicas nas instituições escolares, é possível analisar também que o exercício dessa influência por parte da SER de Ouro Preto no processo de incorporação dos propósitos, objetivos e metas do Projeto Incluir no cotidiano das

duas escolas não foi satisfatório para que as mesmas se apropriassem do seu papel no desenvolvimento dessa política.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a Sala de Recursos, a interpretação de Libras ou qualquer outro atendimento especializado, seja sob a forma de apoio, complementação ou suplementação (Orientação SD 01/2005) teria pouca probabilidade de ser compreendida e utilizada pelas duas escolas como possibilidade real de aprendizagem e/ou de inclusão cidadã dos alunos com deficiência.

2.5 O Processo de Monitoramento e Avaliação do Projeto Incluir e das Ações, Recursos e Serviços Educacionais Especializados ¹³ nas Escolas A e B

Acompanhar o desenvolvimento de uma política pública e analisar o conjunto de todo esse processo é o que propõe o Projeto Incluir como forma de monitoramento e avaliação institucional. (Projeto Incluir, 2006, s/p). A esse processo Condé (2011, s/p) o classifica como o lugar onde “o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade”.

Novamente, reportamo-nos às Propostas Político Pedagógicas para verificarmos como as escolas pesquisadas relataram a organização do processo de monitoramento e avaliação. Nesse aspecto, encontramos na Escola A a descrição do processo de Avaliação Educacional, mas não identificamos nenhuma menção relativa à avaliação institucional. A Escola B também não apresenta a avaliação institucional como tópico de referência na escrita da Proposta Político Pedagógica. Mais uma vez fica reforçada a comprovação da fragilidade do processo de implementação da política nas escolas pesquisadas.

A partir dessa constatação, buscamos saber a quem caberia o processo de monitoramento e avaliação institucional dos resultados do Projeto Incluir, levando-se em consideração seu caráter verificador de prestação de contas do “*investimento público realizado*”? (Condé, 2011, s/p).

¹³ Expressão usada pela Orientação SD 01 de 09 de abril de 2005

De acordo com os ciclos de políticas proposto por Condé (2011), monitorar e avaliar a política pública implementada ficaria a cargo das instituições governamentais que as desenharam. Nesse caso, caberia também à Superintendência Regional de Ensino, como representação regional do poder público, proceder ao processo de acompanhamento e análise do Projeto Incluir, no âmbito das escolas pesquisadas. Entretanto, nova fragilidade se detecta quando verifica-se que na Superintendência Regional de Ensino apenas uma analista é responsável por fazer o acompanhamento de todos os casos de alunos com deficiência nas escolas estaduais dos cinco municípios da jurisdição, não havendo nenhum planejamento específico de monitoramento e avaliação das ações da Sala de Recursos, dos Intérpretes de Libras ou dos demais atendimentos disponibilizados às escolas.

A inexistência de referência prática ao Projeto Incluir percebido nas Propostas Político Pedagógicas das escolas levaram-nos a inferir que também inexistiram considerações e discussões prévias com a comunidade escolar a respeito das ações propostas pela política de inclusão no que se refere ao que são, a que e a quem se destinam os serviços de atendimento especializado, especialmente as Salas de Recursos.

A implementação, monitoramento e avaliação do Projeto Incluir no âmbito das duas escolas pesquisadas vistos sob a perspectiva do ciclo de políticas públicas proposto por Condé (2011) conduziu-nos a uma ampliação de nossa percepção a respeito da relação estabelecida entre essas etapas e o processo de inclusão realizado pelas Escolas A e B, bem como sobre a apropriação dessas escolas dos recursos especializados, especialmente a Sala de Recursos, como instrumentos de promoção da inclusão,

Trazendo novamente à reflexão o texto do professor Condé, vimos que:

As instituições têm capacidades diversas. Algumas têm alto poder decisório, outras têm menos[...]esse caráter de poder tem relação direta com sua trajetória histórica – de onde ela veio, de quando, sob quais parâmetros, com quem. Na verdade, decisões tomadas no passado agiram sobre o presente, muitas vezes até limitando ações e caminhos atuais. As forças sociais tendem a se organizar com base em determinados parâmetros e hesitam em mudar trajetórias temendo os custos agregados a mudar (CONDÉ, 2011, s/p).

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de reavaliação do papel das escolas e da Superintendência Regional de Ensino, buscando rever paradigmas e posturas relativas ao processo de inclusão de alunos com deficiência, nas escolas, considerando-se a Sala de Recursos e demais recursos destinados ao atendimento educacional especializado como estratégias integradas às outras estratégias pedagógicas utilizadas na promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos com deficiência, numa relação de interação constante aluno/aluno, aluno/professor, aluno/professor/comunidade escolar.

2.6 Considerações acerca do capítulo 2

No cotidiano das escolas pesquisadas, percebem-se muito mais claramente os aspectos formais prescritos pela legislação sendo levados em conta quanto ao tratamento dispensado aos alunos com deficiência. Ao aceitarem a matrícula desses alunos, as escolas nos pareceram estar muito mais preocupadas com o cumprimento da legislação que prevê a garantia do acesso e da permanência desses alunos na escola do que com a realização de um processo inclusivo cujos princípios de aprendizagem e sucesso no percurso de escolarização estivessem incorporados à cultura escolar.

Retomando a política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, vemos que além do acesso, a acessibilidade arquitetônica é um dos eixos que norteiam tal política. Entretanto, na escola A tais adequações na estrutura física do prédio não foram realizados e a escola, mesmo tendo atendimento especializado em Sala de Recursos, muitas vezes, devido a sua estrutura física, encontra dificuldade para atender adequadamente os alunos com deficiência..

Outro eixo norteador do Projeto Incluir que merece ser citado é o da formação de redes de apoio à Inclusão. Nesse aspecto, podemos citar como exemplo de como essas redes poderiam ser movimentadas em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência o preenchimento dos Planos de Desenvolvimento Individual/PDI desses alunos. O preenchimento desse instrumento é feito a partir das entrevistas feitas com a família da criança, relatórios médicos,

análise pedagógica realizada pelos professores e especialistas da escola e, tem por finalidade embasar ações pedagógicas dentro do atendimento especializado em Sala de Recurso ou outro e na sala de aula comum, levando o aluno a obter um desempenho pedagógico satisfatório. Vale ressaltar que esse instrumento deve ser elaborado não só pela escola onde há o atendimento em Sala de Recursos com também em todas as escolas onde haja matrícula de aluno com deficiência.

Pudemos observar que na escola A o PDI encontra-se arquivado nas pastas dos alunos que frequentam a Sala de Recursos, mas se restringem ao trabalho neste espaço. Não há utilização desse instrumento pelos professores das salas de aula comuns. Na escola B, não encontramos relato sobre o preenchimento do PDI para os alunos com deficiência o que nos levou a concluir que mesmo com a orientação para utilização desse instrumento no momento de se planejar estratégias de ação pedagógica para os alunos com deficiência, essa não é uma prática incorporada ao cotidiano da escola.

Como instância de implementação, monitoramento e avaliação o Projeto Incluir estabelece a Superintendência Regional de Ensino à qual caberia orientar as escolas na reformulação dos planos de ação das suas PPP, apoiando-as na elaboração de novas estratégias de ensino para os alunos com deficiência.

No entanto, remontando o percurso da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto no processo de inclusão proposto a partir da implantação do Projeto Incluir, constatamos que desde sua implantação, em 2005, o Projeto foi acompanhado por uma dupla¹⁴ que, devido à aposentadoria de uma das participantes, hoje se resume em apenas um componente. Esse número reduzido de recursos humanos para a realização das ações do Projeto Incluir fez com que a relação entre a SRE e as escolas fosse muitas vezes prejudicada devido à impossibilidade de atendimento e monitoramento das escolas por parte da analista responsável pelo serviço.

Assim como nas escolas, a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto tende a priorizar o aspecto formal do processo de inclusão dos alunos com deficiência, buscando o cumprimento da legislação naquilo que se refere ao acesso, cadastramento em sistema de informações educacionais e encaminhamentos das ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação para as escolas. Não há

¹⁴ Dados retirados a partir da pesquisa de documentos arquivados na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

uma proposta de trabalho pedagógico da SRE para as escolas que atendem alunos com deficiência.

Ainda dentro de nossas considerações finais, retomamos as questões iniciais dessa pesquisa. Quanto a existência de pessoal habilitado e capacitado para atender aos alunos com deficiência, dentro das escolas pesquisadas, percebemos que ainda é muito pequeno o número desses profissionais e que há carência de capacitação oferecida aos professores que atuam no ensino regular.

Além disso, o fato de não haver uma Proposta Político Pedagógica que contemple, além de outros aspectos, as definições de ações direcionadas à inclusão de alunos com deficiência, aponta para a existência de uma escola que apresenta grande fragilidade na gestão da dimensão pedagógica. Paralelamente a isso, o pouco conhecimento e envolvimento com a necessidade da implementação das políticas públicas propostas para a educação, mais especificamente com a implementação do Projeto Incluir, acarretam a utilização pouco eficaz dos serviços de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência. Como exemplo disso podemos citar a desarticulação existente entre os professores da Sala de Recursos e das salas de aula da Escola A, onde existe esse tipo de atendimento e a descontinuidade do projeto de inclusão de surdos na Escola B a partir do afastamento para aposentadoria da professora do ensino regular.

A partir da constatação da predominância do caráter legalista dado pelas duas escolas e pela Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto ao processo de inclusão de alunos com deficiência, da inexistência de Propostas Políticas Pedagógicas contendo planos de ação voltados para os alunos com deficiência, da inexistência de uma equipe de apoio à inclusão dentro da SRE composta por um número suficiente de pessoas que possam realizar o processo de monitoramento das ações de inclusão nas escolas, concluímos haver a necessidade de se reimplementar a política inclusiva do Estado de Minas Gerais – Projeto Incluir, nas duas escolas pesquisadas, a fim de viabilizar a implantação de um processo inclusivo que esteja além da garantia do atendimento especializado em Sala de Recurso ou outro, mas que consiga incorporar ao cotidiano escolar uma cultura inclusiva que promova sim o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: Reimplementando o Projeto Incluir e o atendimento educacional especializado na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

No primeiro capítulo de nossa pesquisa, partimos da observação de que a educação inclusiva destinada a alunos com deficiência, apesar de ser uma garantia legal, não se configura numa realidade que vá além do reconhecimento do direito ao acesso e à socialização desses estudantes.

Nossas considerações percorreram o contexto histórico do movimento inclusivo, passaram pelo reconhecimento dos serviços disponibilizados às pessoas com deficiência dentro das instituições educacionais, detendo-nos mais especificamente no atendimento em Sala de Recursos e a influência dessa sala no processo de inclusão.

Discorreremos sobre os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão, os quais permearam, segundo Menicucci (2005), os períodos relativos ao processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

Sob o aspecto escolar, encontramos na Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, a reafirmação do compromisso do Brasil com a Educação para Todos, incluindo as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais.

Anterior à Declaração de Salamanca, a Constituição Federal do Brasil, em 1988, em seu capítulo III já previa o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” o que viria a ser regulamentado em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em decorrência das exigências legais para o atendimento educacional a alunos com deficiência nas escolas regulares traçadas pela União, o Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação e da Diretoria de Educação Especial monta sua estrutura de planejamento, desenvolvimento, implantação, implementação, monitoramento e avaliação das ações voltadas para o atendimento educacional desses alunos através do Projeto Incluir.

Nesse sentido, a partir de 2005, o Projeto Incluir passa a ser implementado nas escolas através da orientação e supervisão das equipes de Apoio à Inclusão/SAI, existentes nas Superintendências Regionais de Ensino, buscando-se

assim, um acompanhamento mais próximo das possibilidades de atendimento educacional especializado oferecidas através do Projeto Incluir.

Analizamos então o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, detendo-nos em duas escolas situadas nos municípios de Ouro Preto e Mariana. Dentro dessa análise, destacamos o atendimento em Sala de Recursos, visto ser o objetivo desta dissertação a análise da existência desse serviço de apoio à inclusão como diferencial no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estaduais mineiras.

No segundo capítulo deste trabalho, investigamos a partir de entrevistas, pesquisas documentais e observação participante como as escolas A e B desenvolviam o processo de inclusão de alunos com deficiência e se a existência da Sala de Recursos na escola A influenciava positivamente esse processo.

O percurso da pesquisa levou-nos a observar um processo de inclusão bem articulado na escola B, através de um trabalho integrado entre o intérprete de Libras e a professora regente da turma onde o aluno surdo era atendido. Para além do trabalho da sala de aula, essa dupla de educadores propôs ainda um trabalho com o restante da escola, envolvendo os demais professores e alunos da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Por outro lado, na escola A, onde havia a Sala de Recursos, essa mesma articulação não foi percebida, havendo um distanciamento entre as ações realizadas por esse serviço de complementação e as das salas de aula comuns. Dessa forma pudemos concluir que a existência da Sala de Recursos não foi fator de diferenciação para a melhoria do atendimento educacional e melhor desenvolvimento do processo de inclusão nas escolas regulares pesquisadas.

Alem disso, apesar da diferença entre as ações realizadas pelas escolas, em ambas não foram observados planos de ação embasados nas Propostas Político Pedagógicas para o atendimento aos alunos com deficiência. Isso nos levou a perceber que tanto a escola A quanto a escola B não se pautavam na Proposta Político Pedagógica para execução de suas ações, distanciando-se assim da política educacional proposta pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Sendo assim, após a realização desta pesquisa, constatamos nas escolas estudadas que a não realização de um processo satisfatório de inclusão de alunos com deficiência está muito mais diretamente ligada à forma como se deu o

processo de implementação da política pública inclusiva, o Projeto Incluir, que na existência ou não do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos.

Nessa perspectiva, como proposta de busca de possíveis respostas para esse fenômeno e caminhos para formulação de um plano de ação educacional capaz de minimizar as lacunas existentes entre a implementação da política estadual de inclusão e as ações das escolas buscamos, primeiramente, orientar nossa proposta a partir do objetivo e das propostas do Projeto Incluir que são *“organizar, no Estado, escolas públicas em condições de atender adequadamente os alunos com deficiência e condutas típicas”* (Projeto Incluir, 2005 ,p.10) , identificando esses alunos, identificando possibilidades de apoio às escolas em suas demandas, capacitando educadores, orientando as escolas na elaboração da sua **Proposta Político Pedagógica** (grifo nosso), promovendo articulação em rede, promovendo acessibilidade arquitetônica nas escolas, disponibilizando e orientando o uso de recursos tecnológicos e didáticos, promovendo articulação de toda a rede, avaliando e monitorando a execução do Projeto.

O afastamento das duas escolas das propostas do Projeto Incluir, verificado, principalmente na inexistência de propostas de ação para o processo de inclusão de alunos com deficiência dentro do Projeto Político Pedagógico das mesmas, aproxima-se do que Ball e Bowe (1992, *apud* Mainardes, 2006 , p.50) considera

...que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

No contexto prático, o Projeto Incluir sofreu um desalinhamento entre aquilo que era a proposta da política e a interpretação ativa dessa proposta pelos profissionais responsáveis pela sua implementação. As falas dos entrevistados além de revelarem despreparo para lidar com os novos paradigmas trazidos pela inclusão de alunos com deficiência, revelam também uma grande distância entre o discurso político e o discurso da prática.

Enquanto o discurso político propõe capacitação dos educadores das escolas, o discurso da prática revela distorções e falhas nesse aspecto:

“sempre que tem capacitação da Secretaria ela vem só para os professores da sala de recursos” (diretora da escola A); “faz muita falta a capacitação para os professores das turmas regulares”(especialista da escola A); “por mais que a gente participe dessas capacitações que aparecem por aí, muitas vezes a gente se sente perdida...”(professora da Escola A); “não recebi capacitação para isso, o que eu fiz foi com a ajuda do intérprete de libras”(professora da Escola B).

É importante considerar, dentro desse contexto, a análise das políticas públicas propostas por Condé (2011) quanto ao papel de cada ator no ciclo da política em questão, ou seja, nas suas diferentes fases. Retomando os objetivos do Projeto Incluir, encontramos situações que nos apresentam elementos relacionados não só aos atores escolares como também aos atores institucionais.

Considerando-se a dimensão do “quem faz” (Condé, 2011,s/p), caberia aos atores institucionais “orientar a escola na elaboração do seu “projeto pedagógico”” e, após esse momento de orientação, os atores escolares realizariam a fase que lhes compete.

Uma vez constatada a fragilidade da incorporação dos propósitos da política pública de inclusão prescritos no Projeto Incluir dentro das duas escolas analisadas, apresentamos a seguir o Plano de Ação Educacional a ser apresentado à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto que deverá ser aplicado na SRE e nas escolas A e B, objetos de nossa pesquisa, com a finalidade de levar as equipes dessas três instituições a se apropriarem e se responsabilizarem pelas ações propostas pelo Projeto Incluir, política de inclusão educacional do estado de Minas Gerais.

Segundo Nóvoa,

As escolas normais [...]são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NOVOA,s.d, p.3).

Com base nessa proposição, inicialmente serão desenvolvidos momentos de formação da equipe da Superintendência Regional de Ensino, mais especificamente da Diretoria Educacional sobre a temática da inclusão e (re)implementação do Projeto Incluir. Essa formação será realizada pela analista responsável pelo Serviço

de Atendimento à Inclusão-SAI da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, com o apoio da Diretora Educacional e Serviço de Inspeção. A carga horária de formação será de 24 (vinte e quatro) horas.

Além dos aspectos teóricos, práticos e de estudo de caso, a formação constará de elaboração de plano de ação de implementação do Projeto Incluir nas escolas A e B e proposta de expansão às demais escolas estaduais da jurisdição da SRE de Ouro Preto.

Para a capacitação e implementação do Projeto Incluir nas escolas A e B serão designados o analista do SAI, os analistas do Plano de Intervenção Pedagógica e inspetores responsáveis pelo acompanhamento das duas escolas. O processo de formação será realizado dentro da carga horária extra classe do professor, sem prejuízo da carga horária dos alunos.

Além da reimplementação do Projeto Incluir, as escolas A e B serão orientadas pelos analistas da SRE na reorganizarem as Propostas Político Pedagógica, mais especificamente no que se refere ao atendimento a alunos com deficiência. As ações serão propostas pelas próprias escolas e servirão de parâmetro para o monitoramento e avaliação do Projeto.

O monitoramento do Projeto Incluir, nas escolas A e B será feito dentro do Plano de Intervenção Pedagógica-PIP e terá como propósito não só o acompanhamento das ações da Proposta Político Pedagógica, mas também a orientação e apoio pedagógico aos professores e às escolas para que o processo de inclusão se concretize.

O processo de avaliação ocorrerá bianualmente, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e das escolas com a finalidade de validar e reajustar condutas, quando necessário.

QUADRO 1. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

CRONOGRAMA DE AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL A SER REALIZADO PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO		
Formação da equipe da Diretoria Educacional da SRE de Ouro Preto quanto ao Projeto Incluir	Fevereiro e Março / 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar
Elaboração do Plano de Ação para implementação do Projeto Incluir nas Escolas A e B	Março de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas da DIRE e do PIP
Revisão das PPP das escolas A e B no que se refere à atualização das ações de inclusão escolar.	Abril a Junho de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas da DIRE e do PIP
Expansão do PAE para as demais escolas da jurisdição da SRE de Ouro Preto	A partir de agosto de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas da DIRE e do PIP
Monitoramento interno das ações do PAE	Semanalmente, a partir de fevereiro de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar
Monitoramento das ações de inclusão nas escolas	Durante as visitas pedagógicas realizadas pela equipe de analistas do PIP	Equipe de analistas do PIP

Avaliação das ações, na SRE	Em junho e novembro de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas da DIRE e do PIP
Avaliação das ações, nas Escolas A e B	Em junho de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas do PIP Gestores e equipe pedagógica das escolas avaliadas
Avaliação das ações em todas as escolas da jurisdição da SRE de Ouro Preto	Na primeira quinzena de dezembro de 2014	Diretora Educacional Analista do SAI Inspeção Escolar Equipe de analistas do PIP Gestores e equipe pedagógica das escolas avaliadas

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite(Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas - São Paulo: Editora UNESP, 2003. Disponível em <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/TEXT0%201%202013%20A%20Reforma%20do%20ensino%20medio%20-%20uma%20critica%20em%20tres%20niveis.pdf#page=147> Acesso em 27/05/2013

BOURDIEU, Pierre. **O funcionamento da escola e sua função de conservação social**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998, p.53

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, Acesso em 30/05/2012.

_____. Decreto 3298/99. **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**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 24/03/2013

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ SAEB PROVA BRASIL. disponível em <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados> Acesso em 24/11/2012

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 30/05/2012.

_____.Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Disponível em <http://www.slideshare.net> Acesso em 02/11/2012

_____.Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 24/11/2012

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.** no prelo. 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Organização da educação nacional e o plano de desenvolvimento da escola à luz da lei de diretrizes e bases.** IN: Escola Pública de Qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola. PROCAD. Módulo 1. SEE/MG.S/D

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 28/05/2013

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. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf Acesso em 02/11/2012

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão social na escola: Quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo.Paulinas.2006.2ª edição.

GADOTTI, Moacir. In: **Projeto de Capacitação de Dirigentes-PROCAD.** Escola Sagarana. Guia de Estudos 3. SEEMG. 2001

HINGEL, Murílio de Avellar. Biblioteca Virtual-Dicionário da Educação. **Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/> Acesso em 02/12/2012**

IUMATTI, Ana Beatriz Teixeira. **A respeito da inclusão escolar no Brasil.** 21/10/2004, Disponível em <http://www.promenino.org.br/TabId/77/> . Acesso em 25/08/2012

INCLUSÃO Já - Em defesa do Direito à Educação Inclusiva. **Documentário: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Disponível em <http://inclusaoja.com.br/2011/08/14/documentario-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>, acesso em 02/11/2012

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 27/06/2013

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol.27, nº 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27/06/2013

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos.** IN: ARANTES, Valéria Amorim (org). São Paulo: Summus, 2006.

MENICUCCI, Maria do Carmo. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais.** In: Educação Especial Inclusiva: Ênfase em Ciências Humanas. Livro texto 1. PUC Minas Virtual, 2005. Belo Horizonte Cefor: Centro de Formação de Professores Puc Minas

NOVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 31/07/2013

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Vieira, Sofia Lerch. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo II/ Coordenação Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação. 2001

SANCHES, Isabel & TEODORO, António. **Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona da Educação. 2006. Páginas 63-83. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> Acesso em 29/04/2013

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, nº24, jan/fev. 2002,p6-9

SARTORETTO, Maria Lúcia e BERSCH, Rita. Assistiva – Tecnologia e Educação. **Atendimento Educacional Especializado/AEE.** Disponível em <http://www.assistiva.com.br/aee.html> Acesso em 23/05/2013

SEEMG. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte.2006. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/index.asp?ID_PROJETO=40&ID_OBJETO=280520&ID_PAI=249871&AREA=ATRIBUTO Acesso em 30/05/2012

_____.Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?ID_OBJETO=35612&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s Acesso em 23/08/2012

_____.Diretoria de Educação Especial. **Orientação SD nº 01/2005** - 8/04/2005. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/index.asp?ID_PROJETO=40&ID_OBJETO=280520&ID_PAI=249871&AREA=ATRIBUTO Acesso em 30/05/2012.

_____ **PROALFA** **SIMAVE** **Disponível** **em**
<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces/> **Acesso**
em 03/12/2012.

_____ Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo.
Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/> acesso em
03/12/2012

_____ Projeto Incluir- Rede de Escolas Inclusivas. **Políticas e Práticas de**
Educação Inclusiva em Minas Gerais

ANEXOS

Anexo I

Roteiro de entrevista do Diretor e Especialistas da escola que possui Sala de Recursos



ROTEIRO DO DIRETOR E ESPECIALISTAS DA ESCOLA QUE POSSUI SALA DE RECURSOS

1. Há quanto tempo você é Diretor (Supervisor) desta escola?
2. Quantos alunos desta escola são portadores de NEE? Em que anos estão matriculados?
3. Todos possuem laudo médico?
4. Para aqueles que não possuem laudo médico, qual é o parâmetro utilizado pela escola para afirmar que ele é portador de NEE? Como esses alunos são atendidos? (essa pergunta será feita se houver alunos considerados portadores de NEE pela escola, sem laudo médico).
5. Quais são os atendimentos especializados disponibilizados para os alunos da escola?
6. Qual é o processo para que a escola possa conseguir esses atendimentos?
7. Você considera os atendimentos especializados suficientes para que o aluno portador de NEE possa ser bem sucedido na escola?
8. Qual o critério adotado pela escola no momento da enturmação desses alunos?
9. Os professores participam dessa discussão?
10. Na escola, há professores com algum tipo de capacitação para o atendimento a alunos com NEE?
11. A proposta pedagógica da escola contempla alguma ação de capacitação de professores?
12. Como são selecionados os professores que atuam na Sala de Recursos?
13. Qual é a proposta de trabalho pedagógico da escola para os alunos portadores de NEE?

14. Como é feita a articulação entre os profissionais responsáveis pelo atendimento especializado e os professores do ensino regular, naquilo que se refere ao desenvolvimento do aluno portador de NEE? Em que momentos essas articulações são planejadas e avaliadas?
15. A terminalidade específica a que os portadores de deficiência têm direito é discutida nos momentos das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe?
16. Que tipo de apoio institucional (apoio da SEE e da SRE) a escola tem naquilo que se refere ao desempenho pedagógico dos alunos portadores de NEE e ao apoio aos profissionais que com eles atuam (professores, especialistas)?
17. A escola possui alguma parceria externa que a auxilie no trabalho com os alunos portadores de NEE?
18. Há alguma experiência exitosa no campo da inclusão que você gostaria de relatar?
19. Na sua opinião, o que seria necessário para que houvesse um melhor desempenho da escola em relação ao atendimento aos alunos portadores de NEE?

Anexo II
Roteiro de entrevista do Professores da escola que
possui Sala de Recursos



ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA ESCOLA QUE POSSUI SALA DE RECURSOS

01. Há quanto tempo você é professora desta escola?
02. Quantos alunos da sua classe são portadores de deficiência?
03. Todos possuem laudo médico?
04. Para aqueles que não possuem laudo médico, o que leva você a considerar que ele é portador de NEE? (essa pergunta será feita se houver alunos considerados portadores de NEE pela escola, sem laudo médico).
05. Quais são os atendimentos especializados disponibilizados para os alunos da sua turma?
06. Você considera os atendimentos especializados suficientes para que o aluno portador de NEE possa ser bem sucedido na escola?
07. No momento da enturmação desses alunos os professores tem participação?
08. Você possui algum tipo de capacitação para o atendimento a alunos com NEE?
09. Qual é a proposta de trabalho pedagógico da escola para os alunos portadores de NEE?
10. Como é feita a articulação entre os professores da Sala de Recursos e você? Em que momentos vocês planejam e avaliam o desenvolvimento desses alunos?
11. A terminalidade específica a que os portadores de deficiência têm direito é discutida nos momentos das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe?
12. Que tipo de apoio institucional (apoio da SEE e da SRE) você recebe naquilo que se refere ao desempenho pedagógico dos alunos portadores de deficiência com os quais você trabalha?
13. A escola tem alguma parceria que auxilie no seu trabalho com os alunos portadores de NEE?

14. Há alguma experiência exitosa no campo da inclusão que você gostaria de relatar?
15. Na sua opinião, o que seria necessário para que houvesse um melhor desempenho da escola em relação ao atendimento aos alunos portadores de NEE?

Anexo III
Roteiro de entrevista do Diretor e Especialista da escola
que não possui Sala de Recursos



ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR E ESPECIALISTA DA ESCOLA QUE
NÃO POSSUI O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS

1. Há quanto tempo você é Diretor(Especialista) desta escola?
2. Quantos alunos desta escola são portadores de NEE? Em que anos estão matriculados?
3. Todos possuem laudo médico?
4. Para aqueles que não possuem laudo médico, qual é o parâmetro utilizado pela escola para afirmar que ele é portador de NEE? (essa pergunta será feita se houver alunos considerados portadores de NEE pela escola, sem laudo médico).
5. Quais são os atendimentos especializados disponibilizados para os alunos da escola?
6. Qual é o processo para que a escola possa conseguir esses atendimentos?
7. Você considera os atendimentos especializados suficientes para que o aluno portador de NEE possa ser bem sucedido na escola?
8. Qual o critério adotado pela escola no momento da enturmação desses alunos?
9. Os professores participam dessa discussão?
10. Na escola, há professores com algum tipo de capacitação para o atendimento a alunos com NEE?
11. Qual é a proposta de trabalho pedagógico da escola para os alunos portadores de NEE?

12. Como é feita a articulação entre os profissionais responsáveis pelo atendimento especializado e os professores do ensino regular, naquilo que se refere ao desenvolvimento do aluno portador de NEE? Em que momentos essas articulações são planejadas e avaliadas?
13. Que tipo de apoio institucional (apoio da SEE e da SRE) a escola tem naquilo que se refere ao desempenho pedagógico dos alunos portadores de NEE e ao apoio aos profissionais que com eles atuam?
14. A escola tem alguma parceria que auxilie no trabalho com os alunos portadores de NEE?
15. Há alguma experiência exitosa no campo da inclusão que você gostaria de relatar?
16. Na sua opinião, o que seria necessário para que houvesse um melhor desempenho da escola em relação ao atendimento aos alunos portadores de NEE?

Anexo IV
Roteiro de entrevista dos Professores da escola que
não possui Sala de Recursos



ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA ESCOLA QUE NÃO
POSSUI O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS

01. Há quanto tempo você é professora desta escola?
02. Quantos alunos da sua classe são portadores de deficiência?
03. Todos possuem laudo médico?
04. Para aqueles que não possuem laudo médico, o que leva você a considerar que ele é portador de NEE? (essa pergunta será feita se houver alunos considerados portadores de NEE pela escola, sem laudo médico).
05. Quais são os atendimentos especializados disponibilizados para os alunos da sua turma?
06. Você considera os atendimentos especializados suficientes para que o aluno portador de NEE possa ser bem sucedido na escola?
07. No momento da enturmação desses alunos os professores tem participação?
08. Você possui algum tipo de capacitação para o atendimento a alunos com NEE?
09. Qual é a proposta de trabalho pedagógico da escola para os alunos portadores de NEE?
10. Como é feita a articulação entre os professores do atendimento especializado e você? Em que momentos vocês se encontram para discutirem as questões de inclusão da sua escola?
11. A terminalidade específica a que os portadores de deficiência têm direito é discutida nos momentos das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe?
12. Que tipo de apoio institucional (apoio da SEE e da SRE) você recebe naquilo que se refere ao desempenho pedagógico dos alunos portadores de deficiência com os quais você trabalha?
13. A escola tem alguma parceria que auxilie no seu trabalho com os alunos portadores de NEE?

14. Há alguma experiência exitosa no campo da inclusão que você gostaria de relatar?
15. Na sua opinião, o que seria necessário para que houvesse um melhor desempenho da escola em relação ao atendimento aos alunos portadores de NEE?

Anexo V

MODELO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO /PDI

Esta avaliação é preenchida pelo professor regente com apoio da equipe pedagógica da escola de origem do aluno ao requisitar o atendimento especializado tendo como base o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno.

1 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Nome da Escola onde o aluno está matriculado:

Código da Escola:

Turno em que o aluno estuda:

Endereço:

Telefone:

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Idade:

Série/ano:

2 HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO:

2.1 Com que idade o aluno começou a freqüentar a escolarização?

2.2 Descreva, até o momento, onde e como foi o percurso escolar desse aluno

2.3 Se houve alguma mudança de escola, citar o motivo.

2.4 Há quanto tempo está na atual escola?

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais

2.5 Há quanto tempo está neste ciclo/série?

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais

2.6 Há quanto tempo freqüenta o atendimento educacional especializado?

- ☐) Nunca freqüentou
- ☐) Menos de 1 ano
- ☐) 1 ano
- ☐) 2 anos ou mais Quanto?

2.7 Há algum diagnóstico clínico? ☐) Não ☐) Sim.

Qual o diagnóstico?

2.8 Qual o profissional que atesta o diagnóstico? Deverão ser listados os

2.9 O aluno faz uso de algum medicamento? ☐) Não ☐) Sim.

Qual?

2.10 Como a escola obteve estas informações? ☐) Família ☐) Médico

☐) Psicólogo ☐) Outros

2.11 Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico?

- ☐) Não
- ☐) Sim.

Qual(is)

Há quanto tempo?

- ☐) Menos de 1 ano
- ☐) 1 ano
- ☐) 2 anos ou mais
- ☐) Nunca teve acompanhamento clínico

3 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO

Com base no **PDI** do aluno, preencher os campos abaixo com informações sobre o desenvolvimento do aluno no que se refere a suas habilidades e capacidades, além do aprendizado e utilização dos conteúdos curriculares da base comum.

HABILIDADES OBSERVADAS	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES DO ALUNO	DIFICULDADES QUE O ALUNO APRESENTA	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM O ALUNO EM SALA DE AULA
COGNITIVA E METACOGNITIVAS	Metacognição Uso de habilidades e estratégias para refletir e controlar o processo de aprendizagem. A metalinguagem é um tipo de atividade de metacognição. É comum educadores usarem as expressões "aprender a aprender" e "tornar o aluno um aprendiz autônomo". A metacognição tem muito a ver com isso. Metacognição significa controlar o próprio processo do conhecimento, de aprendizagem. Metacognição refere-se ao conjunto de estratégias e uso de habilidades que o aluno usa para aprender a aprender, estratégias para monitorar o seu próprio processo de aprendizagem. Essas estratégias podem ser conscientes ou automatizadas. Assim, no processo de alfabetização existem várias estratégias de metacognição que o aluno deve aprender desde cedo. Entre as mais importantes, vale citar as estratégias para: saber se está usando corretamente o lápis e escrevendo com a postura correta; verbalizar o sentido e a		

	direção dos movimentos necessários para aprender a forma das letras; ajudar a compreensão de textos: fazendo perguntas de antecipação ao texto, identificando palavras que não conhece, prevendo o que vai acontecer no próprio parágrafo, página ou capítulo, etc		
MOTORAS E PSICOMOTORAS			
INTERPESSOAIS/ AFETIVO			
COMUNICACIONAIS			

HABILIDADES ACADÊMICAS OBSERVADAS	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES DO ALUNO	DIFICULDADES QUE O ALUNO APRESENTA	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM O ALUNO EM SALA DE AULA	
LÍNGUA PORTUGUESA				
MATEMÁTICA				
HISTÓRIA				
GEOGRAFIA				
CIÊNCIAS				

4 Outras observações importantes:

5 Profissional(ais) responsável(eis) pelo preenchimento dos dados.

6 Assinatura e carimbo da escola onde o aluno está matriculado.

Fonte: arquivo da Sala de Recursos da Escola A