

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

MARIA THEREZA ANTUNES FORTES DE MENEZES FROIS

**SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: UMA GARANTIA DE ACESSO PARA
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
MÉDIO EM BARBACENA?**

JUIZ DE FORA
2017

MARIA THEREZA ANTUNES FORTES DE MENEZES FROIS

**SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: UMA GARANTIA DE ACESSO PARA
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
MÉDIO EM BARBACENA?**

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

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Carolina Alves Magaldi

JUIZ DE FORA

2017

MARIA THEREZA ANTUNES FORTES DE MENEZES FROIS

**SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: UMA GARANTIA DE ACESSO PARA
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
MÉDIO EM BARBACENA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Profª. Drª. Carolina Alves Magaldi

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Juiz de Fora, 22 de setembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Carolina Alves Magaldi, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de uma pessoa que transborda sabedoria; meu respeito e admiração pela sua serenidade, simplicidade e eficiência.

À Profª. Ms. Amanda Sangy Quiossa, pela dedicação e competência despendidas à minha pessoa e ao meu trabalho de pesquisa.

À Profª Drª. Núbia Aparecida Schaper Silva e ao Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva, pelas intervenções enriquecedoras no momento da minha qualificação.

Aos meus amigos Maurício Eustáquio Clarete Melo, Renata Viol Ferreira da Silva, Silvana Maria da Silva, Cristina Mara Moreira Maria Helena Carvalho Lima, Renata de Souza Mendes Haratani e Fernanda Spolaor que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para o êxito deste projeto, o meu reconhecimento e gratidão.

Ao meu amigo Oziel Mendes Júnior, pelas palavras carinhosas as quais me motivaram a continuar seguindo em frente.

Ao meu sobrinho Gustavo Fortes de Faria, pela maneira afetuosa que se dispõe em me ajudar sempre.

Ao meu afilhado Diogo Fortes de Faria, por fazer parte de minha vida e sempre estar ao meu lado.

Ao meu marido Adriano Euler de Menezes Frois, pela força e incentivo em alçar voos mais altos.

À minha família, em especial à minha mãe, Gyslene Ananias Antunes dos Reis Fortes, por estar presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos amados, Isabella Fortes de Mello e Victor Fortes de Mello, pelo estímulo e paciência ao longo desses dois anos e, principalmente, por darem significado à minha vida. Amor incondicional.

Ao meu pai, José Francisco dos Reis Fortes, que, mesmo ausente, fez-se presente em meus pensamentos nos momentos marcantes de minha vida.

E, finalmente, a Deus, por ter me concedido que essas pessoas estivessem no meu caminho, pela possibilidade de realizar este sonho com sabedoria e discernimento e pela dádiva da vida.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute a dificuldade de acesso do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio, etapa obrigatória da Educação Básica. O objetivo definido para o presente estudo consistiu em analisar as dificuldades enfrentadas pela escola na inclusão desses alunos no Ensino Médio, ressaltando a importância da garantia do seu percurso escolar. Assim, buscou-se identificar os desafios a serem superados para que se possa promover a universalização dessa etapa de ensino. A hipótese estabelecida nesta pesquisa é que professores e pais não superaram a visão assistencialista para com os jovens com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo junto a Escola Estadual “*Esperança*”, Barbacena. O estudo priorizou um referencial teórico sobre os processos de inclusão educacional; a educação inclusiva e Educação Especial; o direito à educação e os dispositivos legais nos quais se pautam os princípios da educação inclusiva, com destaque para Mantoan (2003), Sassaki (2002), Rodrigues (2008), Stainback e Stainback (1999), Skliar (2001) e Werneck (2002). A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas. Participaram da pesquisa o diretor, os especialistas, professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e pais de alunos com necessidades educacionais especiais que atuam e frequentam, respectivamente, a referida escola. Os dados produzidos na pesquisa revelaram a necessidade de um alinhamento entre a teoria e a prática vivenciados na oferta da educação inclusiva na escola, devido à ineficácia da política de inclusão para a garantia do direito à conclusão do Ensino Médio. Ao final da dissertação, apresenta-se um Plano de Ação Educacional direcionado à formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, especialistas e direção, com o intuito de minimizar as distorções que impedem a qualidade do processo pedagógico na proposta inclusiva, como também a implantação de um fórum permanente de Educação Especial Inclusiva como espaço de debates e propostas.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Médio; Universalização.

ABSTRACT

The present dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of management studied discusses the difficulty of access of the student with special educational needs in high school, mandatory stage of basic education. The objective defined for the present study was to analyze the difficulties faced by the school in the inclusion of these students in the high school, emphasizing the importance of warranty of yours scholar course. Thus, it was sought to identify the challenges to be overcome in order to promote the universalization of this stage of education. The hypothesis established in this research is that the teachers and parents did not overcome the assistencialist vision toward to the youths with special education needs. In this sense, it was realized a research of qualitative hallmark with the State School "*Esperança*", Barbacena. The study prioritized a theoretical reference on the processes of educational inclusion; inclusive education and special education, the right of education e legal devices in which are connected the inclusive education principles, highlighting Mantoan (2003), Sassaki (2002), Rodrigues (2008), Stainback e Stainback (1999), Skliar (2001) e Werneck (2002). The production of data occurred through semi-structured collective interviews. Participated in the research the director, specialists, teachers who work in the specialized educational attendance and parents of students with special educational needs who work and attend, respectively, the said school. The data produced in the research revealed the need for an alignment between theory and practice lived in then offer of inclusive education, due to the ineffectiveness of the inclusion policy to guarantee the right to the completion of high school. After data collection and analysis, we verified the need for an alignment between theory and practice in the offer of inclusive education in the school, due to the ineffectiveness of the inclusion policy to guarantee the right to the completion of high school. In the end of the dissertation, is presented an Educational Action Plan directed to the continued formation of the teachers of the Specialized Educational Attend, specialists and principals, with the purpose of minimizing the distortions that hamper the quality of the pedagogical process in the inclusive proposal, as well as the implementation of a permanent forum of inclusive education as a space for debates and proposals.

Keywords: Inclusion; High school; Universalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matrícula da Educação Especial em Minas Gerais.....	42
Figura 2 – Estrutura Organizacional da SRE – Barbacena.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de pessoal da E.E. “ <i>Esperança</i> ”- Barbacena-2001	53
Quadro 2 – A política de inclusão X a política da integração.....	58
Quadro 3 – Equipe da Escola Estadual “ <i>Esperança</i> ”	75
Quadro 4 – Alunos com NEE representados por sua família na entrevista coletiva.....	76
Quadro 5 – Formação continuada: uma ação conjunta da SRE e escolas de Barbacena.....	107
Quadro 6 – Proposta de Formação Continuada para Professores do AEE.....	108
Quadro 7 – Plano de Ação Educacional (PAE)	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na rede pública e privada de Minas Gerais.....	39
Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na rede pública estadual de Minas Gerais.....	39
Tabela 3 – Evolução na matrícula do aluno com NEE no 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio nas escolas de Barbacena na rede estadual de ensino.....	45
Tabela 4 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na rede pública estadual de Barbacena.....	46
Tabela 5 – Número de alunos com NEE matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio nas escolas estaduais de Barbacena (2016)	47
Tabela 6 – Total de alunos em Barbacena e número de alunos com NEE nos anos finais Médio.....	49
Tabela 7 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na Escola Estadual “Esperança” – Barbacena – 2017.....	52
Tabela 8 – Número de alunos com deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2017.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conferência Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIRE	Diretoria Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EXCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO MÉDIO	18
1.1 Contexto histórico da discussão	25
1.2 O processo de implementação da política de inclusão no Brasil	31
1.3 O processo de implementação da política de inclusão em Minas Gerais	35
1.3.1 A Superintendência Regional de Ensino de Barbacena e o movimento de inclusão na Educação Básica.....	44
1.3.2 A implementação da política de inclusão na Escola Estadual “ <i>Esperança</i> ” de Barbacena.....	49
1.4 O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI).....	54
2 DILEMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
2.1 Do movimento de integração escolar à inclusão escolar.....	57
2.2 Escola e família: uma relação dialógica.....	59
2.4 Sobre a equiparação de oportunidades educacionais: o Atendimento Educacional Especializado.....	63
2.5 Compreensão da exclusão dos alunos com NEE no Ensino Médio: metodologia.....	72
2.6 Pesquisa de campo: o distanciamento entre teoria e prática	76
2.7 Potencialidades e desafios para os profissionais da educação na inclusão dos alunos com NEE.....	86
2.8 O enfrentamento das famílias à política de inclusão	88
2.9 A Educação Especial no interior da escola comum à luz da política de inclusão para Ensino Médio	90
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
3.1 Reflexões acerca da proposta de um Plano de Ação Educacional	95
3.2 A importância da Formação Continuada do Professor.....	97
3.3 A criação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva: um processo de monitoramento.....	99

3.4 PAE para Formação Continuada do Professor.....	101
3.5 PAE para criação do “Fórum Permanente da Educação Especial Inclusiva”.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A.....	126
APÊNDICE B	128
APÊNDICE C	129

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a dificuldade de acesso de alunos com necessidades educacionais especiais¹ (NEE), no Ensino Médio, em Barbacena, faz-se importante e necessário. De acordo com o SIMADE (2016), apenas 1,5% desses alunos concluem a Educação Básica, o que corresponde a 71 alunos em um universo de 3.723.

Atualmente, exerço o cargo de diretora da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Barbacena. Por muitos anos, fiz parte do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) como Analista Educacional da Diretoria Educacional (DIRE) da mesma instituição. Nesse tempo, percebemos a evasão dos alunos com NEE ao longo de seu percurso escolar na Educação Básica, uma vez que, mesmo com o crescente número de alunos matriculados no âmbito da SRE de Barbacena, no Ensino Fundamental, 4.214 (2013), 4.763 (2014), 4.614 (2015), 6.702 (2016), o número de alunos com NEE permanecia quase estável, sendo 312 (2013), 387 (2014), 345 (2015) e 365 (2016).

A despeito de as escolas receberem orientações quanto à importância do processo de inclusão, sob várias alegações, apresentavam justificativas diversas para o encaminhamento desses alunos para a escola especial, tais como: a dificuldade de aprendizagem e do acesso ao currículo, a falta de acessibilidade arquitetônica e, principalmente, o despreparo do professor para receber esses alunos. De um modo geral, o corpo docente, os especialistas e até mesmo a equipe gestora consideravam que a permanência desses alunos na escola comum se justificava, somente, pela socialização com os demais alunos.

Essa resistência em incluir o aluno com NEE se apresentava, principalmente, no 1º ano (anos iniciais) e no 6º ao 9º ano (anos finais) do Ensino Fundamental, conforme percebido ao longo de minha trajetória profissional em reuniões com profissionais das escolas estaduais pertencentes a regional de Barbacena.

Entretanto, a promoção da inclusão educacional tem rompido com paradigmas que sustentam as escolas tradicionais, desconstruindo uma visão

¹ É considerado público alvo da Educação Especial no Sistema Público Estadual de Minas Gerais as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (Autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância) e com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, nesta pesquisa, será utilizada a expressão Necessidades Educacionais Especiais por considerar sua maior abrangência e amplitude para os alunos que necessitam de cuidados especiais temporários ou permanentes.

autoritária do ambiente escolar, como a transmissão de conhecimento, a memorização, o acúmulo de informação e outros.

O objetivo da inclusão é oferecer os suportes aos alunos e professores, no entendimento de que a escola possa, de fato, responder às diferenças e necessidades individuais, independentemente da condição física, psicológica, emocional ou mental do alunado, garantindo, desse modo, o direito à educação para todos (CARVALHO, 2004, p. 77).

Mesmo dentro dessa ampliação da perspectiva escolar, muitos alunos com NEE não têm seu percurso escolar garantido até ao final da Educação Básica. A dificuldade de acesso ao Ensino Médio é um obstáculo para que o direito à educação seja uma realidade, assim como a universalização dessa etapa educacional.

A hipótese estabelecida nesta pesquisa é que, como professores e pais ainda não superaram a visão assistencialista para com os jovens com NEE, o ingresso desses alunos nesse nível final da Educação Básica constitui um grande desafio.

Todas as pessoas têm o direito à educação, conforme disposto nas legislações vigentes. Faço um destaque à Constituição Federal de 1988, capítulo II, seção 1, art. 205, que dispõe: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração de sociedade [...]" (BRASIL, 1988). Em seu art. 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino (BRASIL, 1988).

Em seu título I, que trata dos princípios fundamentais, a Constituição Federal estabelece que a República Federativa do Brasil se constitui como um Estado Democrático de Direito, tendo como um de seus fundamentos a "dignidade da pessoa humana", preconizando que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988).

Nesse momento, torna-se importante ressaltar que a escola, seja pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com NEE comete crime punível com reclusão de um a quatro anos, conforme estabelecido no art. 8º da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2008a).

A relevância da política de inclusão está em garantir o acesso e a permanência do aluno com NEE na escola comum. Isso não se resume apenas em matriculá-lo na escola, tampouco eliminar somente as barreiras arquitetônicas das

instituições escolares. É preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a esses alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A ampliação do acesso ao Ensino Médio ganhou impulso com a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20/12/1996, à Emenda Constitucional nº 59/2009. A referida emenda tornou a Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos que não tiveram acesso a ela na idade certa, estabelecendo como prazo limite o ano de 2016 para que os entes federados estruturassem suas redes e ofertassem as vagas necessárias e suficientes para atender a todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 2009).

Todavia, as estatísticas mostram que, em 2015, dos alunos entre 15 e 17 anos, idade considerada adequada para frequentar o Ensino Médio, 40% estavam no Ensino Fundamental ou não frequentavam a escola (BRASIL, 2016f).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2011, cerca de 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola (BRASIL, 2016e) e cerca de 2,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos encontravam-se em situação de atraso escolar, conforme divulgado no Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2016f).

Identificar as possíveis dificuldades de acesso dos alunos com NEE no Ensino Médio é o desafio desta pesquisa, uma vez que os dados do Censo Escolar de 2012 registraram uma diminuição no número de matrículas nesse nível de ensino.

Diante desse contexto de exclusão do aluno com NEE no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, discutiremos, nesta pesquisa, se o sistema educacional inclusivo é uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio em Barbacena. Quais são as razões que dificultam a execução da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas, sobretudo no Ensino Médio?

Para isso, optamos por selecionar a escola pioneira na promoção da educação inclusiva na Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, denominada Escola Estadual “*Esperança*”², pertencente ao município de Barbacena.

² O nome fictício da escola adotado neste texto tem como objetivo preservar a identidade das pessoas que colaboraram com esta pesquisa, por meio de entrevistas e fornecendo informações.

Essa escola foi selecionada, em 2002, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para a implantação do “Projeto Piloto Educação Inclusiva”³. Dessa forma, essa foi a primeira escola da Regional de Barbacena a promover a política de inclusão.

Para melhor compreensão do processo de inclusão implementado nos sistemas educacionais de ensino no Brasil, no primeiro capítulo deste trabalho, é apresentado uma breve contextualização da temática da exclusão do aluno com NEE no Ensino Médio. Esse capítulo traz algumas contribuições para o entendimento da Educação Especial e um dos aportes instrumentais para a regulação da aprendizagem, especificamente, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Nesse capítulo, procede-se à apresentação do contexto histórico da exclusão dos alunos com NEE frente às políticas públicas de inclusão no Brasil, Minas Gerais e Barbacena. Tem a intenção de esclarecer que o percurso escolar e a conclusão na Educação Básica devem ser assegurados, independentemente da condição física, psíquica, mental ou emocional do aluno.

O segundo capítulo traz um aprofundamento da temática da inclusão escolar, ao ressaltar os serviços da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em favor de uma escola para todos, conforme estabelecido na LDB, que assegura às pessoas com NEE o direito à educação na rede comum de ensino. Para tanto, promove a adaptação e a flexibilização dos currículos, métodos, técnicas e recursos com objetivo de atender às especificidades de cada um.

Nesse capítulo, apresentamos a inclusão e a integração. A inclusão constitui um processo de adequação da escola às necessidades dos alunos com NEE, contrapondo-se à ideia de integração, de o aluno adaptar-se à escola. Outro ponto destacado foi a importância do vínculo entre a família e a escola, vez que essa ligação consegue prover necessidades físicas, sociais e psíquicas de que os alunos tanto precisam. Apontamos, também, para o Ensino Médio proposto a partir da medida provisória, aprovada em fevereiro de 2017, devido à falta de identidade

³ Em 2002, o Projeto Piloto Escola Inclusiva foi uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para implantação da política de inclusão em uma determinada escola de cada Superintendência Regional de Ensino, com o propósito de promover a acessibilidade arquitetônica e de equipamentos, a implantação de salas recurso e a capacitação dos profissionais das escolas selecionadas.

nessa etapa, como também pelo elevado número de alunos sem acesso em idade escolar adequada para esse nível de ensino.

Para a realização desta pesquisa, buscamos analisar, nesse segundo capítulo, por meio de entrevistas coletivas, as possíveis causas que dificultam o acesso do aluno com NEE, a partir da percepção dos professores do AEE, do especialista, do diretor da Escola Estadual “*Esperança*” de Barbacena e de pais de alunos com NEE matriculados nessa instituição de ensino. A referida escola oferta do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o que possibilita uma visão ampliada da questão a ser pesquisada, como também reúne os principais envolvidos no processo educacional desses alunos.

O terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional. Por meio de estratégias, como a formação continuada dos professores e a criação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva, propõe o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva implementadas no município de Barbacena. Tais ações visam a garantia do direito à aprendizagem, da trajetória escolar e da conclusão da Educação Básica dos alunos com necessidades educacionais especiais.

1 A EXCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta o contexto histórico da exclusão dos alunos com NEE frente à política de inclusão no Brasil, Minas Gerais e Barbacena. Traz algumas contribuições para o entendimento da Educação Especial, como também destaca um dos aportes instrumentais para a regulação da aprendizagem dos alunos com NEE, especificamente, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

De acordo com o documento⁴ “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Em decorrência ao apresentado no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), pensar na exclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio se faz urgente e necessário para a implementação da política de inclusão.

Nesse sentido, as instituições escolares foram alvo de muitas indagações e conflitos, porque expõem a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos e identidade.

Embora mudanças tenham acontecido no sistema educacional, muitas dificuldades se acentuam com a presença de alunos com NEE na escola comum. Apesar de a proposta de inclusão ser uma realidade no âmbito educacional, o trabalho com as diferenças em sala de aula ainda representa um grande desafio para promoção da qualidade na educação inclusiva.

Certamente, pensar a inclusão de alunos com NEE em todos os níveis da Educação Básica é desafiador, pois vislumbra uma nova proposição de escola e não apenas um cumprimento legal.

⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

De acordo com Cury (2012), as políticas de inclusão são insuficientes para a promoção de uma cidadania plena. A seu ver,

Salvo o ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio não são universais. Nesse sentido, cursar as três etapas da educação básica ainda é um campo reservado. Além disso, a presença do Brasil no cenário Internacional associada à histórica desigual distribuição de renda estimulam políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades (CURY, 2012. s.p.).

Nesse contexto, a necessidade de um acompanhamento sistemático do aluno com NEE torna-se essencial, devido as dificuldades encontradas para a conclusão do Ensino Fundamental, pois, de um modo geral, esse aluno evade ou permanece retido nessa etapa de ensino, dificultando ou até mesmo impedindo seu acesso ao Ensino Médio, etapa obrigatória da Educação Básica.

Na busca por uma educação inclusiva, a escola deve coletivamente pensar em estratégias metodológicas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com NEE, apropriando-se dos documentos norteadores para a implementação dessa política. Uma escola inclusiva exige uma reorganização e um envolvimento de todos na construção de um projeto político pedagógico que promova, de fato, uma educação que atenda a todos os alunos.

Conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, as instituições escolares devem promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado [...], considerando:

- a) professores das classes comuns e da Educação Especial deverão ser capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2001, p.2).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que toda criança, adolescente ou adulto deva aprender juntamente aos seus pares. Sua necessidade educacional especial não pode ser obstáculo para sua inserção na escola, tampouco argumento para sua reprovação e evasão e, conseqüentemente, para não conclusão da Educação Básica. Vale destacar que o atendimento de tal proposição legal demanda, sobretudo aos envolvidos no processo de inclusão, estarem cientes de que formação continuada

sistematizada se trata de um compromisso com a promoção da equidade na educação.

É com base nessa educação de qualidade que o gestor, os especialistas e os professores devem procurar se orientar. Para tanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) são fundamentais para o norteamento da organização do atendimento aos alunos com NEE na rede regular de ensino, em qualquer nível ou modalidade, pois garantem as condições necessárias para a qualidade do processo formativo desses alunos.

Historicamente, embora saibamos que a escola formal se caracterizou como um privilégio de alguns grupos sociais, para Brandão (1995), seja de modo formal ou informal, ninguém escapa da educação. A educação pertence aos direitos sociais, reconhecidos na Constituição Federal (1988). Assim, assegurar esse direito possibilita a igualdade entre as pessoas, por meio do acesso ao conhecimento, a novas ideias, aos comportamentos diversos e necessários à vida em sociedade. Ampliar esse direito a todos tem sido o desafio das políticas públicas de promoção da educação inclusiva.

No contexto da educação formal, Mantoan (2006) ressalta que

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MANTOAN, 2006, p.16)

Mesmo cientes desse papel da escola na oferta de uma educação de qualidade para todos, o sistema educacional não atende à sua demanda. Como fora anteriormente mencionado, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2011, cerca de 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola e cerca de 2,6 milhões deles encontravam-se em situação de atraso escolar, conforme divulgado no Censo Escolar de 2012 (INEP, 2012). Esses dados nos revelam que, a despeito da lei, muitos alunos não têm seu direito resguardado.

As escolas são provocadas, a todo o momento, a lidar diretamente com a questão do atendimento à diversidade. Muitas vezes, as ações de mobilização e de sensibilização da própria comunidade escolar para aceitação e participação dos alunos com NEE partem dos próprios atores que nela atuam.

Entretanto, o sistema educacional deve se orientar pelos princípios norteadores da LDB, tais como o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em todos os níveis e modalidades educacionais.

As legislações vigentes no país convergem para uma política de inclusão social em todas as dimensões da sociedade e, concomitantemente, as legislações educacionais caminham para a ruptura definitiva da oferta de uma educação excludente.

Ao longo desses anos, em todos os entes federativos, não se pode negar que a implementação da política de inclusão passou por alterações, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o número de professores especializados atuando nas escolas comuns, a saber: o percentual de alunos com NEE atendidos; a implantação das salas de recurso; a promoção da acessibilidade nas escolas comuns, conforme apresentado pelo MEC na ampliação do acesso à Educação Básica registrada pelo Censo Escolar (BRASIL, 2012).

Porém, torna-se relevante destacar que pensar a política da inclusão dos alunos com NEE no sistema escolar nos convida a uma visão mais ampliada do movimento de exclusão. Sabemos que outros aspectos influenciam esse movimento, tais como a pobreza, a desestruturação familiar, a escolaridade precária dos pais e a necessidade de buscar trabalho precocemente. Em que pese o fato de esses aspectos serem extremamente relevantes para a compreensão do contexto educacional, não podem ser determinantes para a exclusão dos alunos.

Um dos princípios fundamentais da política de inclusão dos alunos com NEE é a valorização da diversidade. Nesse sentido, o combate de toda e qualquer discriminação e a possibilidade de condições diferenciadas para a igualdade de oportunidades devem estar sustentados na compreensão de que cada indivíduo é uno, possui característica e potencialidade própria, devendo as oportunidades serem iguais para todos (SOLER, 2005).

De acordo com o secretário de Educação Básica do MEC⁵, no período entre 2013 e 2014, para que haja o combate à exclusão no Ensino Médio, é necessário que o processo tenha início já na Educação Infantil:

Para termos todos os adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio, precisamos ampliar a cobertura na creche e na pré-escola, garantir a

⁵ Romeu Weliton Caputo. Administrador formado em 1998 pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais.

alfabetização das crianças na idade certa e melhorar o fluxo escolar. Assim, vamos garantir que os estudantes tenham um percurso escolar sem sobressaltos e consigam completar seus estudos na educação básica. Se eles tiverem uma trajetória mais adequada no seu processo educacional, seguramente vão parar de evadir (CAPUTO *apud* VOLPI, M.: SILVA, M.S.; RIBEIRO, J., 2014, p. 63).

Diante disso, percebemos que a escola não é uma estrutura pronta e acabada, por isso tem que existir um movimento a ser construído coletivamente para a inclusão dos alunos, respeitando suas necessidades individuais e, principalmente, desconstruindo processos excludentes ainda presentes no ambiente escolar, dado o fato de que o país já se sustenta, em termos legais, para a educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, a partir do artigo 227, que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016 a).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando uma educação de qualidade para todos.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, ressaltou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2016, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, trouxe para a educação brasileira grande desafio, tais como a universalização do Ensino Médio e do sistema inclusivo em toda Educação Básica, pretendendo, com as metas 3 e 4, respectivamente,

-Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%;
[...]

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

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, foi de grande importância para o país, pois,

[...] reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2016b).

Entretanto, Mantoan (2006) chama a atenção para a perversidade contida nessa igualdade de oportunidades. Se pessoas diferentes recebem o mesmo tratamento, é óbvio que não vão se desenvolver igualmente. Pessoas diferentes requerem tratamentos diferenciados. Nessa perspectiva, os alunos com NEE, muitas vezes, precisam de condições diferenciadas dos demais alunos sem NEE, pois, embora seja garantido o acesso, não se asseguram para as pessoas com NEE a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino, nem possibilidades de aprendizagem efetiva.

Dessa forma, mesmo diante da implementação da política de inclusão nos sistemas educacionais, sabemos que as mudanças foram insuficientes para o alcance de patamares desejáveis de uma educação para todos, devido à exclusão de muitas crianças, adolescentes e adultos do processo educacional.

Como os entes federados não podem eximir-se de seu papel de garantir os direitos educacionais a todos os sujeitos, é necessária a promoção da educação de qualidade em todos os níveis de ensino a todos os estudantes.

A Educação Básica é um direito público subjetivo, conforme os termos do art. 5º da LDB. Assim, a proposta de educação inclusiva deve levar em conta a existência de vários segmentos da população que vivenciam situações de exclusão, a título de exemplo os alunos entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Fundamental ou fora da escola (BRASIL, 1996).

Diante desse contexto, faz-se necessário pensarmos na complexidade do Ensino Médio, último nível da Educação Básica em relação ao porquê de tanta exclusão.

A LDB, em seu artigo 35, estabelece, para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Diante desse artigo da LDB, citado anteriormente, as escolas comuns têm se sustentado em uma atitude conservadora. Questionando sobre quem seriam os eleitos para frequentá-la, consideram que alunos com NEE não são capazes de se identificar com os currículos, os projetos e as avaliações propostas, uma vez que já empreendem um enorme esforço na tentativa de promover uma educação de qualidade para os alunos sem NEE.

Nesse contexto, podemos observar, por meio do Plano Nacional de Educação (2014), que os sistemas educacionais precisam, urgentemente, criar políticas para atendimento para todas as crianças e adolescentes na Educação Básica. De acordo com as metas 1, 2 e 3, que remetem à universalização do acesso, a educação como direito ainda é negligenciada para muitos:

- Meta 1, a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade;
- Meta 2, a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada;
- Meta 3, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2014).

A expansão do Ensino Médio, que se iniciou nos primeiros anos na década de 1990, não pode ser caracterizada, ainda, como um processo de universalização, tampouco de democratização. As instituições escolares possuem práticas muito tradicionais nesse nível de ensino, o que provavelmente dificulta o acesso do aluno

com NEE a essa etapa educacional (CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT et al., 2003).

Não existe um controle dos alunos com NEE que concluem o Ensino Fundamental, tampouco o ingresso ao Ensino Médio. Tal fato, talvez, explicaria o número muito reduzido, ou até mesmo a ausência desses alunos matriculados no Ensino Médio (BUENO, 2001; CASTRO, 2002).

Desse modo, garantir o direito à educação para todas as pessoas em idade escolar, conforme legislação vigente no Brasil, significa possibilitar o acesso incondicional aos sujeitos, independentemente de suas características físicas e cognitivas.

Para tanto, torna-se relevante compreender o contexto histórico para a implementação da política de inclusão no Brasil.

1.1 Contexto histórico do reconhecimento da importância da política de inclusão

Historicamente, a discussão sobre a Educação Especial, que teve início na Europa, no começo do século XIX, apontava para dois direcionamentos. Primeiramente, a gradual “medicalização” das deficiências, que deixavam de ser explicadas sob o ponto de vista místico e religioso e começavam a encontrar justificativas nas categorias médicas. Em segundo lugar, a disseminação de escolas especiais e, conseqüentemente, a necessidade de se discutir sobre a condição educacional dos atendidos por elas e suas implicações no mapa geral do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos portadores de deficiência⁶.

As razões assinaladas acima contribuíram para o surgimento e o estabelecimento das escolas especializadas no atendimento das deficiências, tais como: escola para cegos, escola para surdos, escola para deficientes mentais e outras.

Jeanine Mery (1985), em seu livro *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*, relata que, no século XIX, havia uma intervenção pedagógica curativa que atendia a todas as deficiências infantis e a todas as áreas de desadaptação. Assim, na Europa Central, prevalecia a tradição holística de interpretação do desenvolvimento, em que

⁶ Terminologia utilizada em meados da década de 1980 até meados de 1990.

as deficiências eram tratadas conjuntamente, subsidiadas por uma rede de atendimento denominada “pedagogia curativa”. A interpretação global do desenvolvimento para o portador de deficiência implicava reconhecê-lo como um indivíduo socialmente constituído, porém, com alterações em suas estruturas biológicas.

Nessas perspectivas apresentadas, Kozulin (1990) nos diz que as diferenças estão mais centralizadas nos fatores sociológicos. Significa que, na Europa Central, pela leitura holística que se fazia da pessoa com deficiência, os aspectos interativos e sociais eram tão significativos quanto a interpretação clínica de sua patologia.

No Brasil, a partir do século XIX, a Educação Especial começa a surgir com a criação do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, porém não era atrelada à política pública da educação.

Nas primeiras décadas do século XX, as pessoas com alguma deficiência eram atendidas de maneira assistencialista, permaneciam em espaços segregadores e, portanto, alijadas do processo educacional regular, em uma visão demasiadamente adversa à participação na sociedade.

Somente na década de 1960, a Educação Especial surge oficialmente como política educacional, mas ainda com caráter assistencialista e terapêutico. Como essas características desconsideravam que as pessoas com NEE poderiam ter possibilidades de apropriação do currículo escolar, o objetivo era de apoiar ou ajudar, de forma pontual, como também oferecer um atendimento clínico, ou seja, não havia o intuito de transformar a realidade social dessas pessoas.

Mesmo diante de tantas dificuldades, a política foi se delineando mais fortemente na Lei nº 4.024/61, quando se garantiu o direito do "aluno excepcional"⁷ à educação.

A partir de 1970, por meio de um movimento denominado de integração, foram criadas as classes especiais na escola comum para o atendimento dos alunos com NEE. Baseando-se no princípio da normalização, acreditava-se na possibilidade de o aluno se adequar à escola e, por consequência, de se combater a prática da exclusão, em uma tentativa de ampliar as oportunidades educacionais.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal. A partir daí, passou-se a reconhecer o direito à educação. Em seu artigo 208, passa a assegurar que o

⁷ Terminologia utilizada Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61.

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸ se daria preferencialmente na rede regular de ensino.

Em seguida, em anuência à Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo.

A referida Declaração propõe, em seu artigo 3,

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

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

Nesse contexto, é relevante destacar a importância do termo equidade na proposta de inclusão dos alunos com NEE, pois as noção de justiça e de igualdade devem estar presentes nas ações propostas pelos profissionais da educação envolvidos na promoção do desenvolvimento desses alunos, sujeitos de direitos.

Em continuidade a esse movimento, foi intensificada a discussão em torno da política da inclusão escolar, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994. Tal evento deu origem à Declaração de Salamanca, que propôs a escola inclusiva aberta a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais e sensoriais.

Diante dessas participações, uma consequência imediatamente visível à Educação Especial foi a ampliação do alunado potencialmente nomeado como possuindo necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas, principalmente, nas públicas.

⁸ Terminologia utilizada na Constituição Federal de 1988.

O aspecto inovador da Declaração de Salamanca consistiu exatamente na retomada de discussões da “Educação para todos” e no encaminhamento de diretrizes para a formulação e reformas políticas dos sistemas educacionais. Assim, conforme o seu próprio texto apresenta,

[...] durante uma oportunidade única de colocação de Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão de prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (BRASIL, 2016l, p. 15).

A Declaração de Salamanca, a respeito do conceito das necessidades educacionais especiais, afirma:

[...] durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito “necessidades educacionais especiais” teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for (BRASIL, 2016l, p. 15).

Para além desses documentos, incertezas e desafios foram postos nas discussões de uma proposta educacional de qualidade para todos, inclusive para os alunos com NEE na escola regular comum, surgindo, fortemente, o movimento da inclusão escolar no Brasil.

Mesmo com a possibilidade de substituição de práticas excludentes por ações que possibilitassem a inserção dos alunos e com os avanços legais, o processo de inclusão apresentava muitas barreiras, pois se tratava de uma proposta complexa e desafiadora para o sistema educacional.

Mantoan (2006) aponta para o desafio de encontrar soluções que respondessem à questão do acesso e da permanência dos alunos com NEE. Segundo a autora, algumas escolas públicas e particulares já haviam adotado ações que fortaleciam a inclusão escolar, ao proporcionarem mudanças na organização pedagógica, com reconhecimento e valorização das diferenças.

Entretanto, vale, neste momento, pensarmos que toda e qualquer mudança desse porte nos revela uma mudança de paradigma. Passa-se, então, a se pensar em novas práticas a serem implementadas, no intuito de se adaptar à nova realidade proposta para o ambiente educacional. Entretanto, sabemos que tal mudança não é possível em um espaço tão breve de tempo.

Sabemos que uma transformação desse porte em um ambiente escolar está condicionada a mudanças estruturais nas suas concepções, nos seus objetivos, nas

suas propostas e em vários outros pontos que são determinantes para o sucesso da promoção de uma escola inclusiva.

Segundo Sá (1999),

O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos em suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e capacitação docente. Reconstruir uma escola exige a revisão e o investimento vultoso em estruturas includentes. O ideário da inclusão deve ser concebido como intervenção no real, isto é, não se deve admitir que o alunado permaneça do lado de fora, esperando a escola ficar pronta para recebê-lo. Trata-se de mantê-la completamente aberta para aprender com/e a partir da diversidade. Para isto, será necessário quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentando conflitos e contradições, revendo estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva (SÁ, 1999, p.2).

Portanto, não nos é possível considerar que uma inversão de perspectiva se daria em um período curto de tempo. Pelo contrário, temos ciência de que demandaria mudanças estruturais, principalmente na forma de se compreenderem as relações entre ensino e aprendizagem; o que implica, a nosso ver, um investimento substantivo de professores e gestores, para que, juntos, possam pensar em uma escola, efetivamente, para todos sem discriminação das diferenças apresentadas entre os indivíduos.

De modo mais realista, Skliar (2001) considera que toda mudança de paradigma necessita de uma participação efetiva e coletiva dos envolvidos no processo educacional. Em suas palavras:

Existe a ideia mais ou menos generalizada de que toda mudança em educação deve ter como ponto de partida uma mudança nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos institucionais. Nesse sentido, quando se fala da mudança da escola excludente para uma escola inclusiva, considera-se a Declaração de Salamanca ou a Lei de Diretrizes Básicas ou, segundo o país em questão, todo documento oficial que deve ser considerado o fundamento principal para as mudanças. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais todos os sujeitos envolvidos. Assim, os sujeitos da educação – professores, alunos, pais, funcionários, etc. – não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas. Em outras palavras, a mudança textual geralmente exclui os movimentos sociais educativos que dão vida a vida da escola (SKLIAR, 2001, p.12).

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9396/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação

nacional, é reafirmado, como na Constituição Federal (CF) de 1988, que a Educação Especial deveria “preferencialmente” ser oferecida na rede regular de ensino:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1988).

Desse modo, o termo “preferencialmente” surge com duas possibilidades. Primeiramente, com a ideia de que a escola comum tem a possibilidade de atender a todos os alunos. Porém, nos possibilita, também, a pensar em uma Educação Especial em caráter de substituição para um determinado aluno com NEE, que, por algum motivo, não tenha garantido seu direito à aprendizagem na escola comum e, possivelmente, possa a vir a precisar de um maior aparato humano e material na escola especial, em caráter provisório e excepcional.

Continuando no movimento de ações para a promoção de uma educação, efetivamente, inclusiva, a partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) passou a possuir programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da Educação Especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o propósito de estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

A partir disso, o grande desafio da modalidade Educação Especial aos sistemas de ensino foi se organizar para atender adequadamente aos alunos, não deixando ninguém em idade escolar de fora do processo educacional, tampouco negar o direito de acesso aos níveis de ensino obrigatórios.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 8º, inciso III, estabelece que as escolas da rede regular de ensino,

[...] na organização de suas classes comuns, devem prever e prover flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em consonância com o projeto pedagógico da escola respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

O artigo 19 dispõe sobre as diretrizes curriculares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, afirmando: “Estendem-se para a Educação Especial, assim como essas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a educação inclusiva deve se sustentar em uma visão ampliada do processo ensino aprendizagem. Necessita partir do princípio de que os alunos podem aprender e que suas diferenças precisam ser respeitadas e trabalhadas, independentemente da etapa que estejam cursando. Nessa perspectiva, o parâmetro fundamental são as suas potencialidades, a sua possibilidade de descobrir e de produzir outras de formas de conhecer.

A inclusão escolar deve possibilitar o acesso e a permanência, como também, reverter a trajetória de exclusão das pessoas com NEE de qualquer natureza. Nesse paradigma, espera-se ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas comuns em todos os níveis da Educação Básica. Entretanto, para isso, devemos pensar em uma visão ampliada não somente para os alunos com NEE, mas para todos, através da ampliação das redes colaborativas dos espaços e tempos de aprendizagem na e pela escola.

A política de inclusão escolar trouxe para as escolas comuns a possibilidade de implementar ações que acolhem as pessoas com NEE sem discriminá-las, garantindo o direito à inserção no contexto da escola comum e promovendo uma participação efetiva no processo educacional dessas pessoas de acordo com suas especificidades e potencialidades.

Assim sendo, pensar na educação como direito para todos os sujeitos consiste na implementação das legislações vigentes para o sistema educacional brasileiro e na ampliação das possibilidades de acesso e permanência na escola com qualidade e equidade. Para isso, na próxima seção, buscaremos compreender os processos de implementação da política de inclusão no Brasil.

1.2 O processo de implementação da política de inclusão no Brasil

A inclusão escolar visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades dos alunos com NEE. O movimento mundial pela

inclusão dos alunos com NEE vem se fortalecendo, especialmente, nas últimas décadas.

Em decorrência desse movimento, diversas conferências e convenções internacionais tiveram proclamados princípios e ratificações de recomendação, tal como as Normas Uniformes Sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1993.

O Brasil apresentou mudanças substantivas em relação ao atendimento dos alunos com NEE, a partir da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu capítulo V, da Educação Especial, artigo 58, entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, destacando que:

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2013).

Desde 2008, o Ministério da Educação (MEC) está implementando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem rompido com o paradigma da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas nas escolas especiais.

A Educação Especial perpassa todos os níveis da Educação Básica, inclusive, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem substituí-los, ofertando serviços, estratégias de acessibilidade e recursos à escola comum. Nesse contexto, a Educação Especial se insere na escola comum de modo a atender os alunos com NEE onde eles estiverem matriculados.

Entretanto, mesmo com as mudanças de concepção das últimas décadas para a melhoria do atendimento educacional aos alunos com NEE, estudiosos na área apresentam discussões pertinentes quanto à utilização da terminologia “especial”.

Lopes e Fabris (2016) levantam questões quanto à manutenção da terminologia “especial” nas práticas que constituem uma educação inclusiva:

Ao questionarmos o *especial* não queremos dizer que práticas pedagógicas diferenciadas não devam existir para que sejam atendidas as especificidades daqueles que aprendem. Tampouco queremos dizer que não são necessários especialistas que conheçam as especificidades dos sujeitos que estão na escola e saibam articular junto à gestão e aos professores, estratégias de trabalho pedagógico. Queremos questionar se cabe a marca do “especial” naqueles que não aprendem ao mesmo tempo em que outros, ditos normais, aprendem, que possuem deficiência, síndrome, etc. e naqueles que trabalham com estes sujeitos.

Talvez como nossa história (brasileira) é tão marcada por discriminações negativas, a existência do especial como uma marca carregada por alguns, seja ainda necessária para que, quem sabe, um dia, termos condições de falar de um *ethos* inclusivo (LOPES e FABRIS, 2016, p.113).

Entretanto, não podemos desconsiderar que especial são todos os alunos, pois tal substantivo não pode representar os alunos com NEE, e consequentemente continuarmos com processos historicamente excludentes.

Skliar (1999, p.17) alerta, também, para a existência de “uma profunda desconfiança frente à teorização crítica” na Educação Especial, pois, em sua visão, “continua sendo considerada como uma sub-área da educação”. E continua:

A Educação Especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (SKLIAR, 1999, p. 17).

Diante desse dilema, urgentemente, a política da inclusão tem que buscar novas práticas de ensino e novas interiorizações, com o intuito de atender às especificidades de cada aluno, de acordo com sua necessidade educacional especial, de garantir o direito à educação a todos, sem nenhum constrangimento para o aluno com NEE, para as famílias, como também para os profissionais da educação na escola comum.

A escola na perspectiva inclusiva tem que adotar processos diferenciados para a diversidade, novas práticas que vão além do aluno e da sala de aula. Necessita da atuação efetiva do sistema educacional de ensino no qual a escola está inserida, uma vez que essas mudanças extrapolam o fazer do dia a dia escolar, sendo necessário um conjunto de regras, normas e orientações advindas do sistema educacional.

O Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em Brasília, organizou um referencial contendo a legislação pertinente à Educação Especial e algumas orientações pedagógicas intitulado “O acesso de

alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, segundo o qual

[...] está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem. [...]. Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino. [...] Conforme a LDBEN, em seu artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, “para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 2004, p. 14).

Mostra-se necessário, portanto, compreender as nuances do entorno social, estruturando as escolas para atender às demandas plurais de aprendizagem e contribuindo para a formação da cidadania. Decerto, também é preciso reconhecer que as escolas não se constituem como os únicos espaços de origem ou de prevenção das injustiças e da exclusão.

Nesse sentido, é preciso entender que a Educação Especial⁹ é uma modalidade que poderá ser ofertada em uma escola especial, como também na escola comum, tendo como objetivo atender aos alunos com NEE em toda sua diferença.

Segundo Mantoan (1998),

O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita Salamanca, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda

⁹ Há cursos de licenciatura em Educação Especial no Brasil, atualmente, que possibilita a atuação como professor na educação básica, junto ao atendimento educacional especializado, sendo capaz de atuar como segundo professor ou como professor de salas de recursos multifuncionais, atendendo às especificidades de alunos com necessidades especiais.

são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 1998, p.45).

Frente à proposta de inclusão total, temos que considerar o grande desafio em desconstruir a ideia, nas escolas comuns, de que somente a escola especial consegue promover o desenvolvimento dos alunos com NEE. Preparar as escolas para receber todos os alunos é um trabalho longo e árduo, mas que não pode ser postergado ou preterido.

Nesse contexto, incluir significa combater toda e qualquer forma de discriminação em seus diversos aspectos, seja de cunho social, cultural, econômico, político, racial, físico ou intelectual. Portanto, ofertar a modalidade de ensino da Educação Especial na escola comum é possibilitar o desenvolvimento do aluno considerando suas especificidades e potencialidades, dentro de um espaço comum a todos, e que seja capaz de extinguir com as mazelas da segregação dos alunos com NEE.

Desse modo, conquanto a legislação vigente para os alunos com NEE possibilite às escolas a realização de uma política inclusiva, para oportunizar um ensino de qualidade, é necessária a adoção de novas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

Após a compreensão de percursos de natureza conceitual em torno do tema da inclusão, que nos provoca a pensar implicações de escolhas nada ingênuas, trazemos, na seção seguinte, o desenvolvimento da política de inclusão em Minas Gerais.

1.3 O processo de implementação da política de inclusão em Minas Gerais

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina, em seu artigo 2º, que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria de Educação Especial (SEE/MG/DESP), lançou o Programa de

Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), com o objetivo de construir um sistema de ensino que atendesse a todos os alunos.

O PAED foi dividido em 4 subprogramas:

- Inovações;
- Currículo sem Barreiras;
- Formação;
- Rede de Apoio.

A proposta de uma educação inclusiva foi implementada, dentro do subprograma Inovações, por meio do Projeto Escola Inclusiva, que inicialmente foi ofertado em apenas uma escola de cada regional de ensino (Projeto Piloto), como também o Projeto Ressignificando as Escolas Especiais (MINAS GERAIS, 2001).

A proposta do Projeto Piloto Escola Inclusiva constituía uma mudança estrutural na escola, pois oferecia aos alunos com NEE e aos professores os suportes necessários às mudanças que permeavam a educação inclusiva, no entendimento de que a escola deveria ser capaz de responder à diversidade humana, como também às necessidades individuais.

Para implementar essa política, a Diretoria da Educação Especial, os diretores escolares, os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, em 2001, reuniram-se na capital mineira para o Seminário de Educação Inclusiva – *“Ressignificando as Diferenças”*, com o objetivo de reafirmar as bases filosóficas, legais e teórico-metodológicas que permeavam o referido projeto. Nesse Seminário foi elaborada a Carta Sagarana Educação Inclusiva: resignificando as diferenças, na qual reafirmaram as bases legais, filosóficas e teórico-metodológicas dos documentos internacionais, nacionais e estaduais sobre direitos humanos e educação. O compromisso, assumido por todos os participantes do seminário, levou à elaboração desse Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) (MINAS GERAIS, 2001).

O PAED tinha como objetivo geral “implantar e implementar a proposta de Educação Inclusiva nas escolas estaduais de Minas, visando à promoção de uma educação de qualidade capaz de adaptar-se à diversidade levando em conta as potencialidades individuais do ser humano” (GUIMARÃES, 2002, p.56).

Nesse contexto, posteriormente, na SRE, foram realizadas capacitações nas escolas, o que possibilitou dar início a uma mudança no cotidiano escolar para a promoção de uma educação inclusiva, deixando para trás a desastrosa prática da

integração escolar, que pretendia a adaptação do aluno à escola e não da escola ao aluno.

Em 2005, a SEE/MG estabeleceu que todos os municípios mineiros deveriam fazer parte do “Projeto Incluir”, devido à necessidade de se colocar em pauta a discussão da inclusão escolar. Esse projeto tinha como foco a “acessibilidade arquitetônica para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos, e a capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas” (MINAS GERAIS, 2005).

No Ensino Fundamental, o “*Projeto Incluir*” oferecia subsídios para que as escolas não se restringissem a ensinar a ler e escrever, tampouco a transmitir conhecimentos, mas deveriam reorganizar suas práticas de ensino, voltadas às necessidades individuais, por meio de agrupamentos e reagrupamentos de alunos.

Outra discussão muito presente na implantação desse projeto foi a importância de uma gestão democrática, a qual oportunizava uma prática administrativa reflexiva, no intuito de possibilitar uma ação transformadora efetivamente, a partir do esforço e trabalho coletivos.

Desse modo, as escolas estaduais mineiras escolhidas para implantar uma educação inclusiva foram gradativamente se organizando para atender aos alunos com NEE, adaptando-se às diferenças e buscando alternativas para garantir o direito à educação.

Naquele momento, muitas foram as capacitações realizadas com professores, especialistas, funcionários, membros da comunidade nas escolas, em que se discutiam as estruturas físicas, as metodologias, as tecnologias, a flexibilização curricular, os equipamentos, enfim, tudo que era necessário à mudança do sistema para a promoção da inclusão.

Em 2008, o MEC implantou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada com o objetivo de atender às especificidades do aluno matriculado na escola comum que necessitasse de uma Educação Especial. Nesse momento, Minas Gerais implementou a expansão das ações inclusivas para todas as escolas, ofertando AEE e promovendo a acessibilidade dos prédios escolares, com vistas à promoção de um sistema inclusivo.

Diante desse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais passou a implementar uma política de Educação Especial em todos os níveis e

modalidades de ensino, sem substituí-los, compreendendo que não poderia haver um sistema paralelo da escolarização. Assim, passou a delinear sua política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e tornou público o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino, com valor regimental, que

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

O Guia determina que o acesso do aluno com NEE se dará por meio do cadastro escolar¹⁰, considerando que todos devem ser indicados para uma escola comum mais próxima de sua residência ou com melhor acessibilidade, conforme necessidade especial apresentada. Sendo a matrícula do aluno realizada, a escola tem que, obrigatoriamente, cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), informando qual o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades que ele apresenta.

Nesse sentido, para a promoção da Educação Especial na perspectiva da inclusão, a SEE – MG prevê matrícula para todas as pessoas com NEE, uma vez que não se pode negar o seu acesso à escola. Assim, após cadastramento escolar de forma regular, com o objetivo de se organizar previamente a distribuição das vagas para o ano subsequente, são realizadas as matrículas. Em seguida, a escola solicita o comparecimento do Analista Educacional de referência da Educação Especial da SRE para uma avaliação do aluno com NEE, que analisa a necessidade de se ofertar o AEE. Sendo aprovado, os serviços de apoio e complementação e os recursos para acessibilidade são disponibilizados pela SEE para melhor atender aos alunos.

O Guia apresenta os critérios para a flexibilização do tempo escolar para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, prevendo a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio, obedecendo aos seguintes critérios, assim determinados: para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, máximo de 2

¹⁰ Cadastro escolar é uma inscrição destinada para crianças ou adolescentes que têm a intenção de ingressar no sistema educacional público.

anos, limitados a 01 ano a cada ciclo e no Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.

De acordo com o Censo escolar/INEP (2015), Minas Gerais possuía 2.085.115 milhões de alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Especial nas 3.648 escolas estaduais dos seus 853 municípios.

Mesmo com muitas possibilidades de acesso e permanência, verificamos que o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é superior ao Ensino Médio nas redes pública e privada, ou seja, o fluxo escolar não é regular.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na rede pública e privada em Minas Gerais

Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
Anos iniciais	1.395.783	1.410.702	1.416.293
Anos finais	1.275.882	1.319.873	1.342.448
Ensino Médio	787.356	848.001	869.181
Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
EJA	308.405	318.108	336.458
Educação Especial	33.894	35.264	35.499
Total	3.801.320	3.931.948	3.999.879

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP- 2015.

Na tabela 1, podemos observar que o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é muito superior ao número apresentado ao longo dos três anos, no Ensino Médio, o que nos leva a considerar que muitos alunos evadem ou permanecem retidos no Ensino Fundamental.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na rede pública estadual de Minas Gerais

Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
Anos iniciais	391.735	408.140	420.917
Anos finais	798.539	827.101	839.219
Ensino Médio	681.738	704.034	717.415
Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
EJA	208.830	223.840	233.629
Educação Especial	3.778	4.368	4.359
Total	2.084.620	2.167.483	2.215.539

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP (2015).

Na tabela 2, verificamos que os dados da rede pública apresentam uma variação menor, sinalizando para um fluxo mais regular.

Entretanto, em 2015, eram 18.169 alunos com NEE matriculados nas escolas comuns nos anos finais do Ensino Fundamental com duração de 4 anos e, somente, 5.335 no Ensino Médio com duração de 3 anos, o que nos leva a perceber que o fluxo do aluno com NEE se mantém irregular.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem feito um trabalho em toda a sua rede, para que a oferta do ensino seja universal, inclusive para os alunos com NEE.

Por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP), a SEE-MG vem desenvolvendo ações que objetivam preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender com qualidade aos alunos com NEE junto aos demais alunos.

As ações são desenvolvidas em quatro eixos principais: I) promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; II) capacitação de educadores; III) formação de redes de apoio; IV) garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados.

Não podemos deixar de considerar, no cenário educacional mineiro, de acordo com os dados levantados no QEdu¹¹, que o percentual de alunos com idade em atraso escolar permaneceu nos anos de 2012, 2013 e 2014, sendo que, em cada 100 alunos, aproximadamente, 22 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais no Ensino Fundamental, correspondendo a 22% e, no Ensino Médio, 26% dos alunos.

Na educação inclusiva, torna-se importante levar em conta a existência de vários jovens e adultos com NEE que experimentam situações de exclusão, devido a sucessivas reprovações, evasão escolar e/ou uso do direito de 50% a mais do percurso escolar no Ensino Fundamental, conforme previsto no Parecer nº 424/03, de 27 de maio de 2003, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais:

Considerando a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2016a).

Em um esforço da SEE – MG de promover uma educação inclusiva, são disponibilizados nas escolas os profissionais especializados, conforme a necessidade de cada aluno especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com dados da Diretoria de Educação Especial, em todo o Estado, há 3.305 professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e

¹¹ QEdu é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

Tecnologias Assistivas, que dão todo o suporte ao aluno para a sua participação efetiva durante as aulas. No turno de escolarização para os alunos surdos, as escolas têm o intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para os alunos surdo – cegos, o guia-intérprete se faz presente. Atualmente, a rede possui 1.108 intérpretes de Libras e 11 guias-intérpretes.

No contraturno da escolarização, os alunos com NEE são atendidos em caráter de complementação pelo professor do AEE nas salas de recurso. Existem, em funcionamento, 1.075 salas de recursos e 1.279 profissionais em exercício para o atendimento.

As atribuições dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado são estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2017), conforme os serviços oferecidos, a saber:

1. Intérprete de Libras: o intérprete educacional é aquele que ocupa a função pública estadual de Intérprete de Libras, tendo como função primordial estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – e os de Língua Oral – Língua Portuguesa – no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.
2. Sala Recursos: sua finalidade é disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência social.
3. Professor de Apoio: compreende o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o professor regente na sala de aula, visando favorecer o acesso do aluno ao currículo, à comunicação, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento o professor deve ter como base a sua formação, inicial e continuada, conhecimento geral da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar.
4. Guia-Intérprete: é o profissional que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa surdo cega e o meio no qual ela está interagindo (o mundo). Sendo assim, este profissional deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa surdo cega (MINAS GERAIS, 2017, s.p.).

São oferecidos às escolas, também, equipamentos tecnológicos como leitores, ampliadores de tela e sintetizadores de voz para pessoas cegas ou com

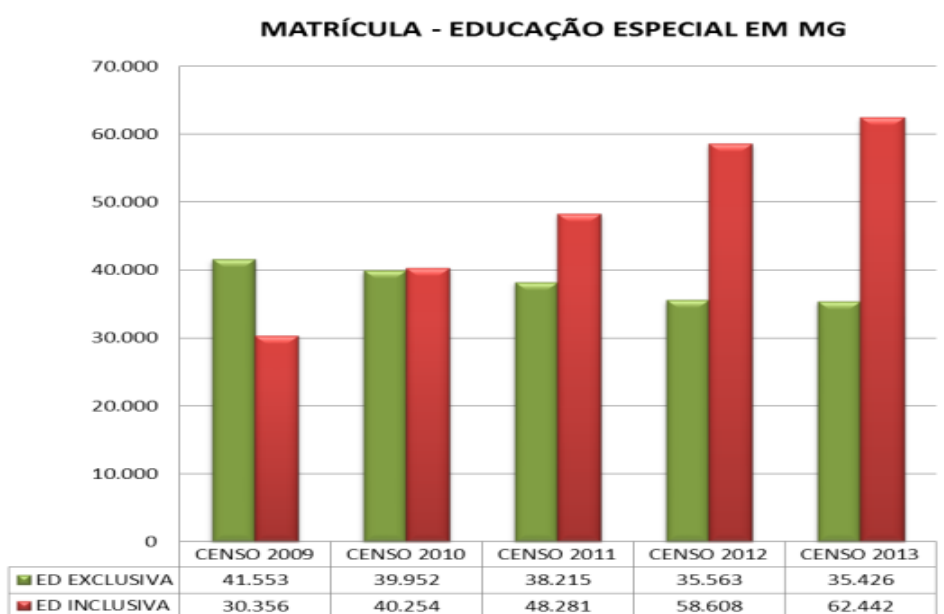
baixa capacidade visual, programas de comando de voz para cegos ou alunos com dificuldades na digitação, teclados e mouses especiais e outros materiais adaptados.

Todos esses equipamentos são de extrema valia no processo de inclusão do aluno que apresenta algum tipo de deficiência que o impede de participar das atividades escolares.

Esses equipamentos eram ofertados somente para as escolas especiais. Todavia, com a implementação da política de inclusão, o equipamento para acessibilidade pode ser oferecido a todo aluno que dele necessitar, independentemente da escola em que esteja matriculado, comum ou especial.

Assim, a política de inclusão implementada em Minas Gerais tem surtido efeito, pois o aumento de matrículas dos alunos com NEE na escola comum tem sido significativo ao longo dos anos, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 1 - Matrícula da Educação Especial em Minas Gerais



Fonte: Diretoria de Educação Especial -Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2014.

Nesta figura, apresentada pela SEE/MG, verificamos que, ao longo dos anos de 2009 a 2013, houve uma inversão nas matrículas de alunos com NEE. As escolas comuns duplicaram seu atendimento, enquanto nas escolas especiais houve um decréscimo de matrículas.

Em Minas Gerais, as escolas especiais atendem somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por vezes, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA), nos anos finais. Vale ressaltar que o Ensino Médio não é ofertado em escolas especiais em Minas Gerais.

Diante desse contexto, observamos que o aluno na Escola Especial não tem seu percurso escolar garantido na idade certa por diversas razões, e quando é possível seu ingresso no Ensino Médio, de um modo geral tardiamente, esse aluno já apresenta uma defasagem idade-ano muito grande. Nesse momento, esse aluno é obrigado a frequentar uma escola comum pela primeira vez.

Diante do distanciamento desse aluno com NEE das escolas comuns, existe uma dificuldade de elas aceitarem a matrícula desses alunos. Ao mesmo tempo, as famílias se sentem desestimuladas a incluírem seu filho no Ensino Médio, pois tanto a escola como a família consideram que o Ensino Médio tem por finalidade preparar o aluno para o vestibular.

Consideramos que Minas Gerais ainda apresenta um cenário inadequado ao atendimento do aluno com NEE no Ensino Médio. Os dados apresentados confirmam esse fato, uma vez que somente 5.335 alunos com NEE encontram-se matriculados no Ensino Médio, de um total de 681.738 alunos matriculados. Nos anos finais do Ensino Fundamental, são 18.169 alunos com NEE para um universo de 798.539 alunos matriculados.

Tal fato pode estar relacionado com a complexidade do Ensino Médio, visto que esse nível de ensino ainda se encontra com uma perspectiva de preparo para a aprovação nos principais exames de seleção do país ou para inserção no mercado de trabalho.

Em Minas Gerais, a exclusão dos alunos com NEE no Ensino Médio é uma realidade a ser enfrentada pelas famílias e pelos profissionais da educação lotados nas escolas comuns, pois não há a oferta de Educação Especial em escolas especializadas para atender a esses alunos, compreendidos na faixa etária entre 15 e 18 anos, tampouco um sistema inclusivo que efetivamente lhes ofereça atendimento de qualidade.

Nesta próxima seção apresentaremos a Superintendência Regional de Ensino de Barbacena no processo de implementação da política de inclusão dos alunos com NEE

1.3.1 A Superintendência Regional de Ensino de Barbacena e o movimento de inclusão na Educação Básica

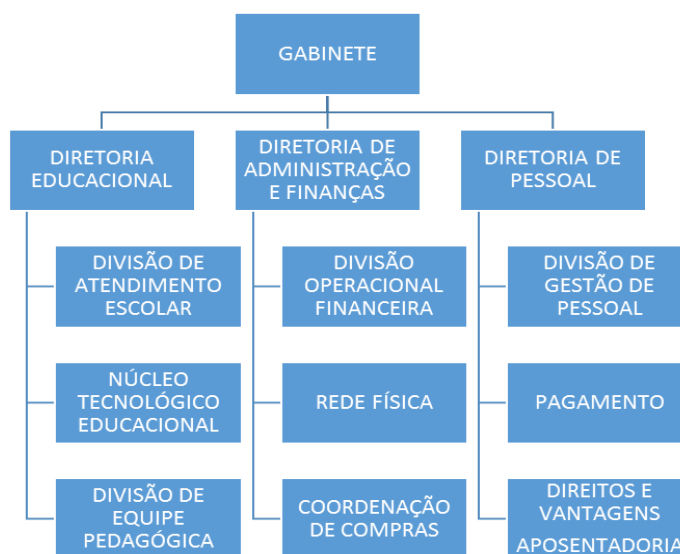
A Superintendência Regional de Ensino (SRE), com sede em Barbacena, representa a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nos 24 municípios jurisdicionados a ela. Sua sede é composta por 18 escolas estaduais, sendo que apenas 6 escolas ofertam o Ensino Médio.

No tocante à promoção da Educação Especial, a SRE possui um Centro de Educação Especial que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental e os anos finais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, atendimento de complementação em salas de recurso e oficinas pedagógicas além de uma ampla equipe paramédica.

A SRE – Barbacena tem distribuídos, nos quadros de pessoal das escolas, 104 professores especializados em diversas áreas para atendimento aos alunos com NEE nas escolas comuns, para a oferta dos serviços de apoio (turno de escolarização do aluno) e em caráter de complementação (contraturno da escolarização).

A referida instituição tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre estado e município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, promovendo a coordenação e a implantação da política educacional estadual no âmbito de sua jurisdição, orientando as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, entre outras atividades administrativas e financeiras.

A Superintendência Regional de Ensino tem, em seu quadro de pessoal, cerca de 90 servidores, distribuídos da seguinte forma:

Figura 2- Estrutura Organizacional da SRE-Barbacena

Fonte: Organograma elaborado pela autora com base no site da SRE de Barbacena (Disponível em: <<http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br>>)

Compete à SRE o acompanhamento e o monitoramento do percurso escolar dos alunos sem e com NEE. Isso se dá através da Diretoria Educacional, especificamente a Divisão de Equipe Pedagógica em parceria com a escola, assegurando a todos os alunos a conclusão da Educação Básica.

Assim sendo, torna-se inevitável analisarmos a evolução na matrícula dos alunos com NEE no 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio nas escolas de Barbacena na rede estadual de ensino.

Tabela 3 – Evolução na matrícula do aluno com NEE no 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio nas escolas de Barbacena na rede estadual de ensino

ANO	2016	2015	2014	2013	2012
Ensino Fundamental - 9º ano	32	34	27	25	32
Ensino Médio -1º ano	17	18	15	18	13

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pelas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena (MINAS GERAIS, 2012 – 2016).

Nos dados apresentados na tabela 3, verificamos que, nas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, o número de alunos com NEE concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental nos últimos cinco

anos é inferior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano subsequente.

Todo o acompanhamento pedagógico da SRE se faz pela Diretoria Educacional, sendo a equipe pedagógica constituída pelos Analistas Educacionais de referência da educação dos diversos projetos desenvolvidos pela SEE – MG, os quais são responsáveis pelas orientações às escolas para a promoção de uma educação de qualidade.

A Educação Especial, em uma perspectiva de uma educação inclusiva, tem o Analista Educacional de referência que organiza o atendimento educacional especializado nas escolas comuns, tais como: apoio, intérprete e instrutor de LIBRAS e salas de recurso, como descrito anteriormente.

Barbacena possui 20 escolas estaduais e atende a um número significativo de alunos, conforme apresenta a tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Número de alunos matriculados na Educação Básica, rede pública estadual de Barbacena

Matrículas de Alunos	2015	2014	2013
Anos iniciais	3.123	2.910	2.883
Anos finais	4.523	4.559	3.787
Ensino Médio	3.770	3.736	4.076
EJA	1.179	1.245	1.480
Educação Especial	365	398	410

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP – 2015

Em Minas Gerais, conforme dados apresentados na tabela acima, verificamos que o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de Barbacena é sempre superior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, com exceção de 2013.

A partir desses dados, é possível perceber que a permanência dos alunos com NEE no município de Barbacena tem provocado uma preocupação, pois não há nenhum instrumento de controle para monitoramento da continuidade de estudos desses alunos, tampouco o controle do ingresso no Ensino Médio.

Quanto à evasão, embora quase a totalidade das crianças consiga ter acesso à escola, uma parcela significativa de alunos a abandona, mesmo antes de concluir o Ensino Fundamental.

A inclusão dos alunos com NEE no Ensino Médio necessita ser tratada com ações de curto prazo, para atender efetivamente a todos que estejam concluindo o Ensino Fundamental e, a longo prazo, para evitar que mais jovens sigam a trajetória de repetência e da evasão escolar comum a esse nível de ensino.

O número inferior de alunos com NEE matriculados no Ensino Médio é recorrente em todas as escolas do município de Barbacena, como podemos ver na tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Número de alunos com NEE matriculados nas escolas estaduais de Barbacena- anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio

ESCOLAS	2016		2015		2014		2013	
	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Fund.	Ens. Médio
E.E. Prof. Soares Ferreira	21	15	19	19	22	11	13	03
E. E. Adelaide Bias Fortes	34	X ¹²	X	37	28	X	16	X
E. E. Amílcar Savassi	43	15	26	04	47	04	29	08
E. E. Prof. João Anastácio	24	12	26	05	31	03	18	X
E. E. Gabriela Ribeiro Andrada	17	05	20	03	26	02	11	02
E. E. São Miguel Arcanjo	41	X	28	X	32	X	32	X
E. E. Doutor Alberto Vieira Pereira	16	X	48	07	43	05	38	06
E. E. Dr. Teobaldo Tollendal	16	X	03	X	23	X	12	X
E. E. São Miguel	63	X	69	X	33	X	42	X
E. E. Dep. José B. L. de Andrade	25	07	20	03	29	05	27	02
E. E. Embaixador José Bonifácio	23	06	14	X	28	04	23	X
E. E. Senhora das Dores	X	03	X	02	X	03	X	04
E. E. Henrique Diniz	20	05	15	02	26	02	25	06
E. E. de Ensino Fundamental e Médio	22	03	20	X	19	02	26	X
Total	365	71	345	30	387	41	312	31

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pelo SIMADE (MINAS GERAIS, 2016, 2015, 2014, 2013).

Os dados apresentados na tabela 5 demonstram que há um número bem mais elevado de alunos com NEE matriculados no Ensino Fundamental do que no

¹² O X representa a ausência de oferta do nível de ensino na escola.

Ensino Médio, diferença entre os níveis que permanece ao longo dos últimos quatro anos no conjunto de escolas estaduais de Barbacena.

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, censo 2010, a população de Barbacena com idade entre 15 a 19 anos, correspondente à faixa etária do Ensino Médio, era de 10.774 habitantes, sendo que 1.362 tinham algum tipo de deficiência, representando 12,6% desses jovens, porém apenas 5.960 frequentavam escola (55%), sendo 105 alunos com NEE, correspondendo a 1,7%.

A população com idade entre 10 e 14 anos, correspondente à faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental, era de 10.023 habitantes, sendo que 1.183 tinham algum tipo de deficiência, representando 11,8% desses adolescentes. 9.866 frequentavam escola (98%), dos quais 533 alunos com NEE, correspondendo a 5,4%.

Portanto, ambos os níveis de ensino têm um déficit no atendimento aos alunos com NEE, sendo nos anos finais do Ensino Fundamental correspondente a 6,4% e no Ensino Médio a 10,9%.

Tabela 6 – Total de alunos em Barbacena e número de alunos com NEE nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

ANO	2016		2015		2014		2013	
Etapas	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Total de alunos	6.702	3.723	4.614	3.115	4.763	3.259	4.214	4.049
Alunos NEE	365	71	345	30	387	41	312	31
Alunos NEE (%)	8,3%	1,5%	7,5%	1%	8,1%	1,2%	7,4%	0,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pelas escolas jurisdicionadas à SRE/ Barbacena (MINAS GERAIS, 2016, 2015, 2014, 2016).

Na tabela 6 podemos verificar que o percentual de alunos com NEE no Ensino Médio é inferior ao do Ensino Fundamental, como já foi constatado.

Somente 3.723 jovens estão matriculados no Ensino Médio no ano de 2016, sendo que o município possui 10.774 jovens. A partir desse dado levantado, verificamos a urgência da universalização do Ensino Médio, pois o número de jovens nessa faixa etária fora da escola, com e sem deficiência, é muito significativo.

Portanto, identificar as possíveis dificuldades para o acesso dos alunos com NEE no Ensino Médio nas escolas da sede jurisdicionadas à SRE-Barbacena é o desafio desta pesquisa. Os dados do Censo Escolar (MEC/INEP), em 2012, registraram uma diminuição no número de matrículas no Ensino Médio. As

estatísticas mostram que, em 2015, dos alunos em idade adequada para frequentar o Ensino Médio, 40% estão no Ensino Fundamental ou não frequentam a escola (IBGE/PNAD, 2015).

A hipótese estabelecida nesta pesquisa, como fora anteriormente mencionado, é que, como professores e pais não superaram a visão assistencialista para com os jovens com NEE, seu ingresso nesse nível final da Educação Básica é um grande desafio.

Esses e outros dilemas compreendem o problema a ser investigado na presente pesquisa. O estudo de caso, de cunho qualitativo, fundamentado em um amplo referencial sobre os processos de inclusão na área educacional, sobre Educação Especial e sobre os direitos à educação e os dispositivos legais que baseiam a Educação Inclusiva, buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, técnicos, gestores e outros profissionais do ensino, compreender quais são as razões que dificultam a execução da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas, sobretudo as de Ensino Médio.

Acreditamos que a visão assistencialista sustentada por pais e professores dos jovens com NEE, assim como o conservadorismo que ainda permeia os saberes produzidos e reproduzidos nas escolas comuns, têm contribuído para a manutenção das estruturas deficitárias de inclusão desses alunos, sobretudo, no Ensino Médio.

A partir das avaliações empreendidas neste trabalho e a compreensão da realidade existente, percebemos que a promoção da garantia do percurso escolar dos alunos com NEE se faz urgente e necessária para o ingresso desses alunos em todos os níveis da Educação Básica.

Nesta próxima seção será apresentada a Escola Estadual “*Esperança*”, de Barbacena, eleita para a realização desta pesquisa por representar a escola pioneira do movimento de inclusão desta regional, como também por ofertar todos os níveis da Educação Básica.

1.3.2 A implementação da política de inclusão na Escola Estadual “*Esperança*” de Barbacena

A Escola Estadual “*Esperança*” foi criada com a denominação de Grupo Escolar “*Esperança*”, pelo Decreto Estadual nº 5.287 de 18 de julho de 1957. Está

localizada na região central do município sede da SRE. Seu funcionamento teve início dia 03 de março de 1960, em prédio próprio, porém, sua instalação oficial realizou-se em 29 de setembro de 1960.

Com a modificação do ensino, instituída pela Lei Federal nº 5.692/71, o estabelecimento passou a denominar-se Escola Estadual “*Esperança*”, de acordo com a Resolução SEE nº 810/74, de 06 de julho de 1974.

A extensão de 5ª a 8ª série se deu a partir de 1978, nos termos das seguintes Portarias da Secretaria do Estado da Educação (Diário Oficial – MG, 1978, 1979, 1980, 1981):

- Portaria nº 2.562/78, de 30 de março de 1978 – 5ª série;
- Portaria nº 2.860/79, de 27 de janeiro de 1979 – 6ª série;
- Portaria nº 3.300/80, de 09 de fevereiro de 1980 – 7ª série;
- Portaria nº 3.774/81, de 21 de fevereiro de 1981 – 8ª série.

O Ensino Médio comum geral foi autorizado pelo Decreto nº 32.507, de 31 de janeiro de 1991, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais de 01/02/91.

A escola tem assumido uma educação na proposta de atendimento à diversidade desde a implantação do projeto piloto Escola Inclusiva em 2001.

Quanto à estrutura física, conquanto os prédios ocupem uma área ampla e boa, necessitam de uma reforma na pintura, instalação elétrica e telhado. A referida escola possui dois prédios, quadra, banheiros de alunos e funcionários, refeitório, cantina, despensa, sala da diretoria, secretaria, almoxarifado, 21 salas de aula, sala da coordenação pedagógica e professores, biblioteca, laboratório de ciências, física, química e informática e área de recreação. Os banheiros já estão com planilha para reforma aprovada, aguardando a liberação de recursos, pois serão adaptados em cumprimento à legislação de acessibilidade arquitetônica. As demais dependências possuem uma estrutura predial adequada, inclusive com a acessibilidade à norma exigida, como rampas, corrimãos, pisos antiderrapantes e emborrachados.

Em seu Projeto Pedagógico apresenta, como missão,

Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde estão inseridos. A escola pretende garantir uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional, condições de acesso ao mundo do trabalho e a possibilidade de ingresso em níveis mais elevados de estudos (ESCOLA ESPERANÇA, Projeto Pedagógico, 2017).

A E.E. “*Esperança*” atende a um total de 1.172 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, Ensino Médio e suas respectivas modalidades de ensino, conforme a tabela 7 apresenta.

Tabela 7 – Número de alunos matriculados na Educação Básica na Escola Estadual “*Esperança*” – Barbacena – 2017

Educação Regular ENSINO FUNDAMENTAL						
Ano/Série/Etapa	Manhã		Tarde		Noite	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
1º ANO	0	0	10	1	0	0
2º ANO	0	0	25	1	0	0
3º ANO	0	0	21	1	0	0
4º ANO	0	0	26	1	0	0
5º ANO	0	0	29	1	0	0
6º ANO	0	0	102	3	0	0
7º ANO	0	0	97	3	0	0
8º ANO	0	0	107	4	0	0
9º ANO	0	0	103	3	0	0
Educação Regular ENSINO MÉDIO						
Ano/Série/Etapa	Manhã		Tarde		Noite	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
1º ANO	248	7	0		0	0
2º ANO	200	6	0	0	0	0
3º ANO	133	4	0	0	0	0
Educação de jovens e adultos Presencial - ENSINO FUNDAMENTAL						
Ano/Série/Etapa	Manhã		Tarde		Noite	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
1º PERÍODO – ANOS INICIAIS	16	1	0	0	0	0
Educação de jovens e adultos Presencial - ENSINO MÉDIO						
Ano/Série/Etapa	Manhã		Tarde		Noite	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
1º Período	0	0	0	0	20	1
2º Período	0	0	0	0	35	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pelo SIMADE (MINAS GERAIS, 2017)

Em seu quadro discente, como possui alunos que pertencem a diversas classes sociais, apresenta uma enorme diversidade social, cultural e econômica. Entre eles, há filhos de desempregados, que vivem em situação de risco e vulnerabilidade.

No levantamento realizado na escola para identificação das necessidades especiais dos alunos matriculados, verificamos que são variadas, porém, com uma predominância da deficiência auditiva, confirmada nos dados coletados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE.

A escola atende a diversos alunos com NEE. Esse grupo de alunos é composto de 30 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 07 alunos no Ensino Médio.

Tabela 8 – Número de alunos com deficiência¹³ matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2017

E. E. “ESPERANÇA”	
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
6ª ano	10
7º ano	06
8º ano	04
9º ano	10
TOTAL	30
ENSINO MÉDIO	
1º ano	04
2º ano	01
3º ano	02
TOTAL	07

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pelo SIMADE (MINAS GERAIS, 2017).

Como pode ser verificado na tabela acima, há uma média de 3% de alunos com NEE matriculados na Educação Básica, distribuídos da seguinte forma: 5,5% no Ensino Fundamental e 1,1% no Ensino Médio.

Após a efetivação da matrícula desses alunos, compete à escola avaliar a necessidade de AEE, considerando suas capacidades e deficiências, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos e a necessidade de recursos de acessibilidade, conforme determinação da SEE-MG.

Tendo feito isso, a escola solicita, por meio do SIMADE, o referido atendimento e aguarda a aprovação pela SRE da Equipe de Educação Especial para a oferta ao aluno do AEE.

A equipe denominada Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), responsável por essa avaliação, é capacitada para a realização da análise do pedido e pela avaliação desses alunos. De posse da conclusão do processo, em caso positivo para liberação, é enviada, via SIMADE, a autorização do atendimento. A partir desse

¹³ A terminologia “deficiência” foi utilizada nessa tabela considerando ser esta a utilizada no Sistema Mineiro de Administração – SIMADE.

momento, compete à SEE – MG provisionar os recursos e a liberação da vaga no portal para início do AEE ao aluno.

Tão logo chegue essa autorização na SRE, é feita a inserção do aluno no SIMADE sendo, em seguida, possível a designação do professor para o atendimento solicitado, caso não haja um servidor efetivo em condições de assumir o cargo, iniciando-se, desse modo, o atendimento ao aluno.

Para executar os trabalhos administrativos, financeiros e pedagógicos, a escola possui um número significativo de servidores em seu quadro, correspondendo a um total de 106 servidores, distribuídos nas diversas carreiras da educação do sistema educacional mineiro, conforme a seguir:

Quadro 1 – Quadro de pessoal da E.E. “Esperança” Barbacena – 2017

Nº	Cargo/Função
01	Diretor
03	Vice-diretor
04	Especialista
01	Secretário
08	Auxiliar Técnico da Educação Básica
19	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
02	Professor no uso da biblioteca
01	Professor em ajustamento funcional
05	Professor regente de turma
01	Professor eventual
52	Professor efetivo regente de aulas
04	Professor de Apoio
01	Instrutor de Libras
01	Intérprete de Libras
01	Professor tempo integral
02	Professor oficinas Tempo Integral

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados apresentados pela Escola-2017.

Diante do quadro de pessoal apresentado da escola, podemos verificar que a instituição conta com um número significativo de profissionais, contudo, apenas 6 atuam no AEE, os quais aparecem como responsáveis pela Educação Especial na escola comum.

Todos os integrantes do quadro escolar são responsáveis pela promoção da inclusão dos alunos com NEE, visto que, nessa perspectiva, quem promove as

mudanças do sistema, sejam físicas, metodológicas, tecnológicas ou programáticas, é a própria escola. Essa perspectiva diferencia-se do modelo de integração, proposto como alternativa para a retirada dos alunos com NEE de escolas especiais, sem professores preparados para trabalhar com os diferentes, sob a condição de que os alunos com NEE deveriam se adaptar à escola.

Para possibilitar a transformação da escola há que se ter o envolvimento e o compromisso dos docentes, especialistas e família, pois um dos instrumentos utilizados pelo professor que possibilita a inserção do aluno com NEE e permite a regulação da aprendizagem é o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI).

1.4 O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI)

De acordo com a proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a elaboração de um Plano Individual do aluno (PDI) constitui um aporte instrumental necessário e importante para a regulação da aprendizagem dos alunos com NEE e para o planejamento da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos, bem como para a avaliação desse processo.

Longe de pensar a escola apenas como espaço de socialização, torna-se inevitável a consolidação de um PDI, uma vez que o currículo flexibilizado é uma proposta para a educação inclusiva, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 8º, inciso III, a saber:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

O PDI possibilita à escola conhecer o aluno de forma mais abrangente, tornando-a capaz de assumir a responsabilidade pela avaliação pedagógica do aluno com NEE que necessite desse aporte.

Contudo, cabe salientar que, embora a avaliação ocupe um papel importante na elaboração do PDI, esse instrumento não se resume a só isso, devendo articular-se com o projeto político pedagógico da escola, como também eliminar as barreiras no processo de ensino aprendizagem.

Em que pese o fato de o trabalho com alunos com NEE na escola comum não requiera uma especialização, salvo nos atendimentos especializados, o aprimoramento do professor no ensino é de fundamental importância, para que ele possa identificar as dificuldades de seus alunos, visando eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola (MINAS GERAIS, 2006).

De um modo geral, acreditamos que a formação dos professores para trabalhar nas escolas comuns com os alunos com NEE facilita a compreensão de potencialidades educativas, promovendo a qualidade do ensino e a permanência desses alunos na escola.

Diante disso, o professor deve buscar alternativas diferenciadas para avaliar os avanços dos alunos frente à inclusão, variar a proposta de atendimento para favorecer o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o potencial de cada um, e, juntamente aos seus pares, especialistas e gestores, promover o diálogo com a família para que, juntos, possam contribuir na oferta de uma educação de qualidade para o desenvolvimento da política de inclusão nas escolas.

Essas ações conjuntas da equipe escolar corroboram para uma adequação da proposta de inclusão, uma vez que trabalhar com os diferentes exige, a todo o momento, um olhar investigativo e propositivo.

A importância do PDI está em organizar informações a respeito de aluno com NEE, tais como: identificação, dados familiares, informação escolar, avaliação geral do âmbito familiar e escolar, condições de saúde, necessidades educacionais especiais apresentadas, desenvolvimento cognitivo nas diversas áreas, função motora, função pessoal – social, como também planejar as ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais, dialogar por meio de registros com o AEE.

Tal documento possibilita à escola e à SRE manterem um acompanhamento do desenvolvimento desse aluno.

A dicotomia entre teoria e prática e o ensino voltado para a diversidade e não para a diferença são aspectos que devem ser considerados no interior da escola. Torna-se necessário e fundamental que a escola reconheça que cada ser humano é uno, complexo e múltiplo. Compreender a importância das diferenças é a garantia da inclusão de todos os alunos e a possibilidade da reinvenção das práticas escolares, excluindo a hegemonia de qualquer cultura escolar. Nesse sentido,

A diferença vem do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2005, p.100-101).

Os professores, com base em uma reflexão crítica, devem buscar o desenvolvimento da autonomia do pensar, da superação de modelos pedagógicos impositivos. Somente assim poderão atender, de forma adequada, à demanda humana de alunos com NEE, garantindo-lhes o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica, tornando possível sua inclusão em uma escola, pública, democrática e inclusiva.

Assim, há muito que fazer em relação à inclusão dos alunos com NEE. Pensar em uma proposta, efetivamente inclusiva nos obriga a tratar diferentemente aqueles que são diferentes, ou seja, oportunizar mecanismos de apoio e ações que permitam e favoreçam esses alunos para que alcancem a aprendizagem.

Conhecer e compreender os entraves no processo de inclusão dos alunos com NEE, como também a dificuldade de acesso desses alunos no Ensino Médio são os pontos que irão nortear a continuidade desta pesquisa.

Neste capítulo procuramos compreender a realidade existente no processo de implementação da política de inclusão no Brasil, em Minas Gerais, Barbacena e na escola pesquisada, como também conhecer o documento que permite ao professor e a toda a equipe da escola promover um trabalho que seja capaz de desenvolver o aluno com NEE suas potencialidades.

O segundo capítulo tem por objetivo expor alguns dilemas da Educação Especial, tais como: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreender o porquê da exclusão do aluno com NEE no Ensino Médio e as possibilidades e os desafios desse nível de ensino, buscando maiores informações com a realização da pesquisa de campo e, por fim, depreender a Educação Especial no interior da escola comum à luz da política de inclusão.

2 DILEMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O objetivo da discussão proposta neste capítulo é fundamentar a importância do acesso do aluno com NEE ao Ensino Médio, a partir da legitimidade da educação inclusiva para todos os níveis da Educação Básica, com base nos conceitos de teóricos renomados na discussão de uma educação inclusiva para todos.

O capítulo compreende três momentos, quais sejam:

I) o contexto teórico da discussão, em que se retomam conceitos fundamentais à discussão que se pretende empreender;

II) o percurso metodológico, no qual são apresentados os recursos utilizados para a consecução dos dados que sustentam a pesquisa;

III) a apresentação dos dados produzidos e as inferências que esses permitiram sustentar.

O que se procura, em sentido amplo, é provocar uma reflexão sobre as dificuldades da implementação da proposta de acesso dos alunos com NEE no Ensino Médio, especificamente, na Escola Estadual “*Esperança*”, localizada em Barbacena, como também buscar compreender a dimensão da política da inclusão escolar.

2.1 Do movimento de integração escolar à inclusão escolar

A partir da década de 70 do século XX, o movimento de desinstitucionalização das escolas especiais deu origem ao movimento de integração. Nesse momento, as escolas comuns passaram a receber alunos com NEE sob a condição de que eles deveriam se adaptar ao sistema escolar proposto.

Na integração escolar, negava-se a possibilidade da diferença, pois o aluno com NEE era inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem considerar suas características individuais para a promoção de seu desenvolvimento. Nesse modelo de integração, Sassaki (1997, p. 32), considera que “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia”, e tal comportamento “acontecía inclusive na escola”.

O conceito de integração baseava-se, portanto, no princípio da normalização, que significava preparar o aluno para acompanhar um determinado ano escolar ou uma determinada turma que o limitasse menos. É inverso ao conceito da inclusão escolar.

Assim, Werneck (2002, p. 16 e 17) nos apresenta de forma clara a diferenciação entre a política de inclusão e de integração.

Quadro 2 – A política de inclusão X a política da integração

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

Fonte: Werneck (2002, p. 16 e 17).

Diante desse quadro comparativo entre a inclusão e a integração, podemos verificar que a inclusão escolar constitui um processo de adequação da escola às

necessidades dos alunos com NEE, contrapondo-se à ideia de o aluno adaptar-se à escola, conforme previsto na integração escolar.

Em uma escola inclusiva, todos os segmentos que compõem a escola, tais como: professores, alunos, especialistas, diretor, pessoal administrativo e a família são fundamentais para legitimação da democratização desse espaço social.

Assim, a relação dialógica entre família e escola deve permear todo o processo pedagógico, de forma intensa e respeitosa.

2.2 Escola e família: uma relação dialógica

A Constituição Federal Brasileira determina claramente que a responsabilidade na educação das crianças e adolescentes deve ser uma ação conjunta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

No entanto, muitas vezes é percebida, no cotidiano das escolas, certa rivalidade entre a escola e a família, causando um desconforto nas relações tão essenciais ao desenvolvimento do aluno.

Algumas barreiras nesse convívio são provenientes da pouca participação da família no cotidiano escolar de seus filhos, como também da maneira como a escola se comporta nas questões ligadas ao preconceito, à intolerância, ao autoritarismo e, por vezes, na condução inapropriada do processo pedagógico às necessidades dos alunos.

Cada pessoa na escola tem obrigações que lhe são próprias, porém, para a promoção da inclusão escolar dos alunos com NEE, todos os profissionais da escola e as famílias devem colaborar significativamente para o enfrentamento das dificuldades que se apresentam nessa relação no contexto escolar. Todo esse processo implica uma mudança na própria concepção do papel da escola e da família.

O trabalho da escola deve ser desenvolvido junto aos familiares, objetivando a promoção da ampliação de espaços de interação, para que juntos possam assumir novas posturas, demonstrar interesse, discordar e propor soluções para o sucesso escolar do aluno. Espera-se que a cooperação mútua possa criar condições para que possíveis resoluções venham contribuir para a relação dialógica entre escola e família.

Embora estabelecer um vínculo entre a família e a experiência escolar dos alunos não seja um trabalho simples, tal ligação consegue prover necessidades físicas, sociais e psíquicas de que os alunos tanto precisam.

Nos dias de hoje, um dos papéis da escola é estabelecer parâmetros para que o aluno com e sem NEE se desenvolva como ser humano, sendo protagonista de sua própria história e envolvendo a família no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, a família deve ser bem acolhida na escola, pois, segundo Delors (1998, p. 111), “um diálogo verdadeiro entre pais e professores é indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar”.

Portanto, a instituição escolar deve estar sempre disponível para o atendimento à família, com as portas abertas, valorizando toda e qualquer participação, sem restrições. De acordo com Parolin,

A participação da família na vida escolar da criança é fundamental, pois quando há um incentivo, acompanhamento escolar, dá a criança o sentimento de segurança, de se sentir importante, de criar expectativas em relação ao futuro social da criança. Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto, ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo (PAROLIN, 2005, p. 53).

Entretanto, não compete à escola somente buscar esse entrosamento. Cabe aos pais todo o empenho de acompanhar a formação de seu filho, para que ela seja completa. Tanto a educação familiar quanto a escolar devem ser positivas, visto que a família é o fator que mais tem influência na educação.

Em uma proposta de escola inclusiva, a presença da família passa a ter extrema importância, já que, para um acompanhamento de qualidade ao aluno com NEE, é fundamental uma parceria com a família para a obtenção de informações a respeito desse aluno a fim de que se possa realizar um trabalho pedagógico mais abrangente.

Enfim, para que aconteça uma educação inclusiva de qualidade, é necessário que haja uma mudança na postura e nas atitudes da escola e da família, para que todos possibilitem o acesso e a permanência do aluno com NEE na escola.

Na perspectiva da inclusão, buscamos, na próxima seção, compreender o Ensino Médio proposto a partir da medida provisória, aprovada em fevereiro de 2017.

2.3 Ensino Médio: um espaço em construção

O Ensino Médio no Brasil, etapa final da Educação Básica, ao longo de sua história, tem sido objeto de muitos questionamentos, devido não apenas à sua falta de identidade, como também pelo elevado número de alunos em idade adequada, sem acesso a esse nível de ensino.

Todavia, analisando as funções que foram atribuídas ao Ensino Médio nos últimos anos, não podemos negar o caráter propedêutico a ele relacionado. Face à realidade apresentada, o Ensino Médio tem agravado a desigualdade educacional em todo o país.

Sabemos que a Educação Básica deve garantir a formação comum indispensável ao pleno exercício da cidadania a todas as pessoas. Sua oferta é dever do Estado, sendo ela obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

A despeito de a Constituição Federal de 1988 determinar que haja uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, mesmo após muitos anos de sua promulgação, tanto o acesso quanto a permanência para todos os jovens de 15 a 17 anos na escola ainda não é uma realidade no país.

A universalização do Ensino Médio, prevista no Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 até 2024, é um dos desafios dos sistemas educacionais de ensino. De acordo com os dados apresentados no Observatório do PNE (2017), 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos não se encontram matriculados no Ensino Médio. Dentre os matriculados, um em cada quatro alunos está com mais de dois anos de atraso escolar, segundo o Censo Escolar de 2016. Portanto,

O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental. A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o País ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21 (OBSERVATÓRIO PNE, 2017).

Diante desse contexto apresentado, compreende-se a urgência de providências para a melhoria da oferta nesse nível, inclusive com uma proposta de reforma. Contudo, esse processo no país foi conduzido de forma inadequada. A proposta de reforma, que deveria ser fruto de intensa participação dos setores interessados, deu-se por meio de uma medida provisória, aprovada em fevereiro de

2017, sem a participação de professores, especialistas, alunos e da sociedade, de modo geral, nas discussões.

Muitas dúvidas e inseguranças surgiram com essa medida provisória. Uma das questões diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio que ainda se encontra em processo de elaboração, sem ainda ter sido aprovada e publicada. Assim, enquanto a BNCC não for aprovada, a reforma não poderá ser implementada.

Diante desse cenário, a tônica do MEC (2017) tem recaído na reforma do Ensino Médio, tendo sido, inclusive, criado um espaço em seu portal para alguns esclarecimentos à população:

A reforma do Ensino Médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o Ensino Médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Sabemos, no entanto, que a realidade não se apresenta exatamente como preceitua a proposta. Muitas escolas que ofertam o Ensino Médio possuem apenas uma turma de cada ano de escolaridade, o que inviabiliza totalmente a possibilidade de escolha prevista na legislação.

De acordo com a proposta, a divisão do currículo será feita em duas partes: 60% para disciplinas comuns a todos os alunos e 40% para as disciplinas optativas, em uma área de interesse do aluno, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica Profissional, sendo obrigatórios nos três anos apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Outra polêmica está na instituição do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Das 3.639¹⁴ escolas estaduais em Minas Gerais, apenas 55 foram contempladas com esse programa, o que significa um distanciamento de oportunidades reais e iguais aos alunos já matriculados no Ensino Médio.

¹⁴ Fonte: Cadastro escolar da SEE/MG/Diretoria de Informações Educacionais (julho, 2017).

Diante desse cenário de incertezas para o Ensino Médio, as escolas precisam adaptar-se às diferenças e responder às necessidades gerais e específicas de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam alguma NEE. Esse novo Ensino Médio exigirá um amplo movimento de transformação e de democratização das instituições escolares, demandando que cada profissional envolvido se coloque à disposição para rever suas práticas e posturas.

Algumas ações são fundamentais para a concretização de um Ensino Médio inclusivo, tais como:

- respeitar e valorizar as diferenças entre os indivíduos;
- desenvolver estratégias de ensino para a diversidade;
- realizar atividades que possibilitem a participação entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem;
- promover uma relação dialógica com as famílias.

Mesmo com as contradições dessa reforma, a escola deverá superar as dificuldades ao longo da trajetória escolar do aluno com NEE. Essa superação poderá promover o respeito às diferenças e a oportunidade de acesso e permanência para todos.

Como possibilidade de uma efetiva inserção desses alunos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como expansão das potencialidades desses alunos.

2.4 Sobre a equiparação de oportunidades educacionais: o Atendimento Educacional Especializado

Um dos grandes desafios das políticas educacionais presente nas escolas é o de ampliar o acesso ao Ensino Médio dos grupos historicamente excluídos da população, no caso em tela, dos alunos com NEE.

Colocar em prática uma gestão democrática é de suma importância para o acesso dessa população, pois permite um diálogo permanente entre os envolvidos no processo de escolarização dos alunos.

O principal objetivo da educação para os alunos com NEE é o de minimizar as desigualdades, promovendo aprendizagens, que os possibilitem participar de modo efetivo na sociedade, permitindo-lhes, de fato, o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a educação inclusiva é a educação que contempla as diferenças na escola comum e, por consequência, coloca o aluno como sujeito de direito de sua trajetória educacional. É a educação para todos.

A educação inclusiva se sustenta em uma visão ampliada do processo ensino aprendizagem. Parte do princípio de que todos podem aprender, devendo suas diferenças ser respeitadas e trabalhadas. Nessa perspectiva, o parâmetro fundamental são as suas potencialidades, a sua possibilidade de descobrir e produzir outras formas de conhecer.

As instituições escolares devem realizar mudanças radicais nos processos de ensino aprendizagem, bem como nas relações humanas e sociais para o atendimento dos alunos com NEE em todos os níveis da Educação Básica. Neste trabalho, especificamente, tratamos do Ensino Médio, cuja exclusão dos alunos é supostamente legitimada pela falta da competência cognitiva para o prosseguimento no ensino superior, sendo desconsideradas as múltiplas potencialidades do ser humano.

Mantoan (1998) afirma que a escola tem que romper com o limite da disciplina e exercitar a interdisciplinaridade, sendo capaz de desenvolver um currículo formado por redes de conhecimento e de significações, que sejam capazes de proporcionar descobertas, inventividade e autonomia dos alunos, como sujeitos do processo educacional.

Transformar uma escola que não inclui, envolve muito mais que o compromisso da equipe gestora, professores, especialistas e família. Trata-se de uma ampla ação do sistema educacional que, necessariamente, perpassa pelas dimensões políticas, econômicas e sociais.

O reconhecimento das diferenças não pode ser gerador de exclusão, uma vez que todos os alunos têm o direito ao acesso, como também à permanência na escola, com a garantia de sua trajetória escolar na Educação Básica.

Garantir matrícula em classes comuns dos alunos com NEE não tornará uma escola inclusiva. De acordo com a SEE – MG (2006), a escola inclusiva foi pensada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles que pertencem a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aqueles que divergem da heteronormatividade, aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem e também os que se ausentam constantemente das aulas por razões de saúde ou aqueles que, em determinado momento, já estiveram matriculados em uma instituição escolar.

Ao longo das discussões apresentadas nesta pesquisa, em seu primeiro capítulo, percebeu-se que a ausência de efetividade da política de inclusão escolar representa um dos maiores desafios para os sistemas educacionais na atualidade, devido à sobrecarga de trabalho, à precária formação dos professores, ao número excessivo de alunos em sala de aula, à falta de adequação curricular e ao despreparo da escola comum para atender a casos de necessidades educacionais especiais.

Muitos estudiosos defendem a política de inclusão de forma absoluta e inquestionável, considerando este o único viés para a promoção da escolarização dos alunos com NEE. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) defende a inclusão total e irrestrita, por considerar a única maneira de se reverter a exclusão no sistema educacional.

Com um posicionamento reflexivo nessa mesma linha argumentativa, Stainback e Stainback (1999) afirmam:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo as práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p.44).

No que se refere aos recursos existentes na escola para promover a educação inclusiva, Rodrigues (2008) observa que, geralmente, a questão não é encontrar novos recursos ou pessoas com diferentes perfis profissionais, mas, antes, por estratégias reflexivas, “lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe”, pois, “as escolas e os professores sabem mais do que pensam que sabem” (RODRIGUES, 2008, p.11).

A maioria das escolas está distante de se tornar inclusiva. O que há em geral são instituições escolares que incluem parcialmente os alunos com NEE, vez que ainda não procedem às mudanças fundamentais no desenvolvimento de todos os alunos. Segundo Sasaki (2002),

A inclusão escolar é o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus

familiares e a sociedade em seu entorno. [...] capaz de responder às diferenças e necessidades individuais de um alunado que reflete a diversidade humana presente numa sociedade plural (SASSAKI, 2002, p.17).

Pensar sobre educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais desconsiderá-los (MEC – 2006). Trata-se de adentrar por outros caminhos que conduzem ao entendimento da pessoa humana em suas mais dignas e elevadas aspirações.

A inclusão em todos os níveis da Educação Básica proporciona aos alunos com NEE a possibilidade de se colocar como um cidadão pleno. Como tal, sua exclusão em nenhuma etapa será permitida, sendo-lhe garantindo o direito de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica.

Nesse contexto, Sassaki (2000) assim se manifesta:

[...] em cada sala de aula inclusiva, há alunos que variam significativamente de seus colegas quanto a estilos de interação social, estilos de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, combinação das inteligências múltiplas e formas de acesso aos ambientes de aprendizagem. [...] os alunos não são problemas; eles são desafios às habilidades dos professores em encontrar respostas educativas às necessidades individuais do aluno (SASSAKI, 2000, p. 44).

Diante dessa necessidade de mudança efetiva da escola para a promoção do desenvolvimento pedagógico do aluno com NEE incluído na escola comum, como fora mencionado, o Ministério da Educação (MEC) criou a Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2008). A Educação Especial é garantida pelas escolas comuns por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE. O AEE é um serviço de apoio e/ou complementação da formação do aluno com NEE, que visa à sua autonomia dentro e fora da escola.

Esse atendimento é realizado pelos professores de apoio no turno de escolarização do aluno e pelos professores na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno da escolarização.

Nesse movimento, os serviços da Educação Especial de apoio e de complementação servem para “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 6).

Portanto, mediante os desafios para a inclusão de alunos com NEE, faz-se necessário que a equipe da escola, composta por profissionais como especialistas, professores regentes e professores do AEE, articule-se com o objetivo de manter uma boa comunicação para melhor atender a esses alunos em suas necessidades.

Os alunos com NEE são atendidos nas salas recursos, conforme estabelecido na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 7.611/2011, a saber:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; [...]

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

[...]

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

[...]

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2016c).

Conquanto toda a oferta do AEE para o aluno com NEE esteja vinculada à matrícula no ensino regular, esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado de todas as redes, devendo ser gratuitos e estar de acordo com as orientações do MEC (MEC, 2010).

Nesse contexto de atendimento à diversidade, no Brasil, a língua natural dos surdos, considerada sua língua materna, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), caracterizada pelo uso do canal espaço – visual, pois é de modalidade visual – motora e possui uma estrutura gramatical própria. A LIBRAS é independente da língua portuguesa e foi reconhecida como a língua oficial em 2002 (MEC, 2002).

Assim, ao se pensar uma educação de qualidade para todos, não é possível deixar de considerar a importância e a necessidade da apropriação da LIBRAS no ambiente educacional.

Nessa mesma vertente, há o BRAILLE, que é um sistema de leitura para cegos, criado por Louis Braille, em 1824, e ainda muito pouco difundido nas escolas, porém indispensável para atendimento de qualidade para os alunos cegos. É outro grande desafio apresentado aos professores para a efetivação da inclusão.

A escola, diante das diversas deficiências, não pode desconsiderar que a deficiência física compreende o conjunto de condições não sensoriais que afetam o indivíduo, não só em termos de mobilidade, mas também de coordenação motora geral ou de fala. A dificuldade desses alunos pode estar na coordenação motora fina, acarretando dificuldades nas atividades do dia a dia em sala de aula, como também na comunicação oral entre seus pares e os profissionais da escola. Desse modo, a acessibilidade se dará por meio de instrução de códigos aplicáveis, equipamentos para a comunicação alternativa e recursos didáticos para a fala e escrita adaptados (SEE – MG, 2006).

Assim, redimensionar o trabalho pedagógico em sala de aula para a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem nos remete a uma reflexão profunda.

Skliar (2000, p. 13) leva a questionar se os resultados são um produto direto da inconsistência dos próprios alunos e não da natureza do projeto educativo.

Há certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial, justamente, aos alunos especiais. O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a ideia de um mundo heterogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras (SKLIAR, 2000, p. 13).

Entretanto, não há dúvidas sobre a diversidade humana que envolve a temática da inclusão, pois existem algumas necessidades especiais que exigem do educador uma visão mais ampla, conforme apresentado pelo médico e fonoaudiólogo, respectivamente, Liberalesso e Zeigelboim, em artigo publicado sobre Neuropediatria em Deficiência Mental, Down, Inclusão de crianças com deficiência mental na escola comum (2012):

Trabalhando há anos em escolas de ensino especializado no Brasil, em nossa opinião, está muito claro que algumas crianças se encontram fora de

possibilidade pedagógica. Ou seja, embora possam e devam receber orientações e treinamento para que, dentro de suas capacidades, consigam adquirir o maior grau de independência possível, elas jamais poderão ser alfabetizadas. Muitas dessas crianças não serão capazes nem mesmo de realizar atividades de vida diária mais elementares. Parte considerável das crianças, adolescentes, jovens e adultos que hoje se encontram nas escolas especiais é considerada absolutamente dependente de cuidados de terceiros, incluindo higiene pessoal e alimentação. Considerando que o trabalho do professor tem por objetivo fundamental a instrução pedagógica, não se pode transformar a sala de aula da escola comum em um ambiente de cuidados médicos nem o professor em um terapeuta clínico. Essa não é a vocação dos educadores e tão pouco eles apresentam formação técnica para realizar esses cuidados.

Por outro lado, não há dúvida de que a inclusão escolar significa muito mais do que fornecer um ambiente educacional adequado para crianças especiais. Mesmo para aquelas que estão fora da possibilidade pedagógica, a socialização com crianças de cognição normal se torna o objetivo principal. O que nem sempre é possível, em verdade (LIBERALESSO e ZEIGELBOIM, 2012, p.45).

Diante das perspectivas apresentadas pelos autores anteriormente citados, considera-se que o aluno com NEE tem o direito de ser incluído na escola comum, não se podendo, entretanto, negar suas reais necessidades. Contribuir para o desenvolvimento desse aluno é de fundamental importância e possibilitar sua presença na escola comum não pode ser considerado indesejável ou de menor relevância, mesmo para aqueles que não possam atender às possibilidades pedagógicas que a escola “tradicional” considera fundamentais.

A escola tradicional tem por objetivo promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, com priorização dos conteúdos de ensino. Para tal, costuma praticar uma relação autoritária perante os alunos, ampliando, dessa maneira, o rol de alunos excluídos que evadem ou são continuamente reprovados. Essa escola sente dificuldade em trabalhar com a equidade, a igualdade de oportunidades, o respeito e a valorização das diferenças, entre outras ações que permeiam o campo da ação social na educação.

Desse modo, portanto, Skliar (2001, p.14) alerta:

Quando nos referimos à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vem à mente a ideia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira.

Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem

muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/ responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional (SKLIAR, 2001, p.14).

Assim, a escola tem que construir um processo de inclusão que permita articular mecanismos de apoio e ações a todos os alunos. Deve ter um olhar para a real possibilidade de atendimento do aluno com NEE. Embora o processo de inclusão escolar preconize a permanência do aluno em classes comuns, alguns alunos dificilmente obterão sucesso escolar sem o apoio de docentes especializados. Desse modo, considerar o caráter de substituição torna-se inevitável, principalmente para o aluno deficiente mental, uma vez que o sistema educacional ainda não está preparado para uma inclusão total e absoluta, devido até mesmo à falta de profissionais especializados, fato esse verificado nas diversas chamadas, sem êxito para a designação e o preenchimento dos cargos, ocorridas na SRE – Barbacena no ano de 2017.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, no documento Educação Inclusiva – AEE para a Deficiência Mental, apresenta alguns pontos relevantes:

[...] se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse sentido, mesmo que a escola inclusiva tenha rompido com algumas propostas das escolas “tradicionais”, como relatado anteriormente, ela, ainda, desenvolve seu trabalho pedagógico baseado em exercícios, na contribuição verbal do aluno na sala de aula, na memorização dos conteúdos de ensino para uma possível avaliação de conhecimento. Trabalhando nessa perspectiva, sente dificuldades em desenvolver metodologias diferenciadas para o aluno alheio a essas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Continuando com o documento da Educação Inclusiva do MEC:

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita.

Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (BRASIL, 2008, p. 10).

O desafio para as escolas na implementação da proposta inclusiva está em perceber que a aprendizagem não se restringe a modelos tradicionais, tais como memorização de conteúdos de ensino acumulados ao longo do tempo, relação marcada pelo autoritarismo do professor, metodologias aplicadas sem interação com o aluno, pois novas respostas e adequações das práticas pedagógicas são urgentes. Necessariamente, passa por uma mudança estrutural do sistema educacional para oferta de uma educação de qualidade, como também pelos cursos de formação docente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula com a diversidade.

Mesmo diante dessa diversidade, Mantoan (1998) se coloca em defesa da inclusão total, ressaltando que a

[...] educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham em seus princípios e na sua operacionalização, **meios de proporcionar experiência de escolarização que se adotem às exigências curriculares, às características e as especificidades do processo educativo** dos aprendizes diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não deficientes (MANTOAN, 1998, p. 8, grifo nosso).

Em 2001, por meio do voto dos relatores com aprovação por unanimidade pela Câmara de Educação Básica das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacam o direito à educação:

Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusiva é uma tarefa de todos (BRASIL, 2001, p.29).

Assim, devemos considerar que o processo de inclusão escolar para o aluno com NEE é a possibilidade da oferta de uma educação com igualdade e equidade, centrada nas potencialidades do aluno e que atenda às suas necessidades. Para tal, é preciso que lhe seja garantida sua participação no AEE, toda vez que se fizer necessária ao seu desenvolvimento.

A educação contemporânea deve buscar atender aos alunos, de acordo com suas características e diferenças individuais, relacionando-as com suas condições sociais e seus resultados escolares. Espera-se que a escola trabalhe com foco nas

necessidades integrais dos alunos, pois não basta a oferta de matrículas para todos, há a necessidade de que todos encontrem, no espaço escolar, oportunidades de aprendizagem, conforme suas potencialidades.

Desse modo, como Mantoan (1988) apontou anteriormente, incluir os alunos com NEE na escola comum demanda uma série de inovações pedagógicas para o atendimento dos diferentes em todas as etapas da Educação Básica.

Na próxima seção, buscaremos compreender as razões pelas quais os alunos com NEE não conseguem ter acesso ou permanecer na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, uma vez que tratamos nesta seção sobre a equiparação das oportunidades educacionais.

2.5 Compreensão da exclusão dos alunos com NEE no Ensino Médio: metodologia

A pesquisa por ora descrita situa-se na área da Educação e enfoca a área da Educação Inclusiva e Especial, propondo-se a investigar quais as razões que dificultam a execução da perspectiva inclusiva nas escolas, principalmente no Ensino Médio, das escolas comuns. O trabalho compreende uma pesquisa de campo fundamentada em ampla bibliografia. A opção pelo método se justifica em uma proposta de reunir o maior número de informações, de diferentes fontes, em contexto escolar e descrevê-la em sua complexidade, com vistas à possibilidade de uma universalização do Ensino Médio, inclusive para os alunos com NEE.

A amostra da pesquisa constou de 25 profissionais que atuam na escola selecionada para o estudo, dentre professores, especialistas, diretor e intérpretes de LIBRAS que tiveram a oportunidade de interagir com alunos com NEE no contexto escolar.

Definiu-se, portanto, que os dados seriam produzidos na E.E. “*Esperança*”, inclusiva desde 2002, pertencente à rede estadual de ensino no município mineiro de Barbacena, que recebe alunos com NEE nas turmas de ensino regular. Os professores selecionados, como também os demais profissionais escolhidos, seriam os que estavam trabalhando diretamente com os alunos do AEE, perfazendo um total de 12 entrevistados.

A coleta dos dados para o estudo foi realizada mediante entrevistas coletivas, no próprio ambiente escolar, na sala de professores, onde entrevistador e

entrevistados puderam ficar à vontade, sem serem interrompidos, e houve condição de se proceder à gravação das entrevistas. Para compor os elementos necessários ao desenvolvimento do estudo, foi preciso recorrer a fontes suficientemente adequadas para a produção das informações.

Um roteiro de entrevista semiestruturado¹⁵ foi elaborado e aplicado para os profissionais da educação lotados na escola pesquisada, com testagem para 12 participantes, sendo o diretor, duas especialistas, seis professores de apoio do AEE, um professor de sala recurso e duas intérpretes de LIBRAS. No tocante à entrevista de pais, foram selecionados seis e um representante legal dos alunos matriculados no AEE, escolhidos aleatoriamente, dentro da possibilidade de cada um comparecer à escola, o que permitiu que algumas dúvidas fossem dirimidas quanto à elaboração e o sentido das questões. Essas, por sua vez, foram inicialmente elaboradas visando contemplar possíveis mudanças ocorridas no contexto escolar, a percepção do profissional quanto à sua prática junto a alunos com NEE e opiniões sobre propostas de inclusão.

Posteriormente, os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos e analisados, sob o método qualitativo, mediante revisão de conteúdo que, segundo Bardin (2004, p.42), consiste,

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.42).

Logo, as informações foram tratadas, respeitando-se os temas levantados e organizadas em categorias, formando um corpo esquemático estruturado, ou seja, um plano de análise.

As entrevistas coletivas realizadas tiveram o propósito de levantar, por meio das colocações dos profissionais e dos pais selecionados para a pesquisa, dados e informações acerca do andamento, concepções, sucessos e entraves existentes no processo da Educação Especial na perspectiva da inclusão de alunos com NEE.

Buscar-se-á apresentar trajetórias, a partir dos apontamentos dos diferentes sujeitos que direcionam tais escolas rumo a uma educação inclusiva de qualidade, visto que a compreensão desses fatores contribui para novas experiências e práticas

¹⁵ O roteiro de entrevistas semiestruturadas encontra-se nos Apêndices A e B.

favorecedoras dessa proposta que, por ser ainda muito recente (e também levando em consideração sua amplitude), suscita questionamentos de diferentes ordens.

No decorrer desta pesquisa, além de uma descrição mais aprofundada do contexto da Escola Estadual “*Esperança*” selecionada para o estudo, por ser a primeira escola da Regional de Barbacena a promover a inclusão, por meio do projeto piloto Escola Inclusiva (2001), procuramos examinar as dificuldades e as facilidades com que se deparam os profissionais da escola e a família, os avanços, os retrocessos e os impasses frente ao referido projeto, bem como os resultados dessas experiências consideradas bem-sucedidas em relação à educação inclusiva.

A partir da entrevista, foi necessária a revisão dos conceitos, confrontando a teoria com o que fora declarado, com vistas à compreensão da relação entre a formação do professor e a educação inclusiva, pois significativamente essa relação se apresentou muito frágil no decorrer das falas.

Para Gonsalves (2001, p. 67), “a pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. Desse modo, essa pesquisa teve um papel relevante na minha visão de pesquisadora, pois revelou um distanciamento no diálogo entre a teoria e a realidade da escola para implementação dessa política.

Acredita-se que, por meio de entrevistas coletivas, foi possível atender aos objetivos firmados nesta pesquisa que, como dito anteriormente, consistem em verificar as principais dificuldades para a implantação da proposta inclusiva no Ensino Médio nas escolas de Barbacena e em ressaltar a importância da garantia do percurso escolar dos alunos com NEE.

Nessas entrevistas, procuramos verificar a hipótese de que pais e profissionais da educação não superaram a visão assistencialista para com os jovens que possuem NEE. *A priori*, entendemos que tal fato obstaculiza a efetiva promoção da inclusão desses alunos, desde os anos iniciais até a conclusão do Ensino Médio.

Essa pesquisa compreendeu um primeiro momento com uma entrevista coletiva, realizada no dia 11 de abril de 2017, na sala dos professores da E.E. “*Esperança*”, Barbacena. Estiveram presentes os seguintes participantes: o diretor, os especialistas, os intérpretes de LIBRAS, os professores de apoio e de salas de

recurso que atuam na Escola Estadual “*Esperança*”, perfazendo um total de 12 participantes, como dito anteriormente.

A entrevista coletiva, realizada com gravação de vídeo e áudio, teve uma duração de aproximadamente 3 horas. Essa entrevista realizada com os profissionais da escola selecionada proporcionou uma visão geral da dificuldade do professor em trabalhar com os alunos com NEE, a precariedade da acessibilidade arquitetônica e didática, como também, por parte da família, o preconceito, a dificuldade da relação família/escola, existentes na efetivação da política de inclusão dos alunos com NEE na escola comum. Essas constatações levaram a novas perspectivas para a pesquisa.

A intenção dessa análise comparativa foi adentrar na temática da relação entre a formação do professor e o trabalho do atendimento educacional especializado desenvolvido em sala de aula para com os alunos com NEE.

Após a entrevista, foi feita uma transcrição de todo o material, perfazendo um total de 19 páginas.

Quadro 3 - Equipe da Escola Estadual “*Esperança*” participante da entrevista

Entrevistado	Cargo que ocupa na Escola
Entrevistado 1	Diretor
Entrevistado 2	Especialista da Educação Básica
Entrevistado 3	Especialista da Educação Básica
Entrevistado 4	Professor de sala recurso
Entrevistado 5	Professor de apoio
Entrevistado 6	Professor de apoio
Entrevistado 7	Professor de apoio
Entrevistado 8	Professor de apoio
Entrevistado 9	Professor de apoio
Entrevistado 10	Professor de apoio
Entrevistado 11	Intérprete de LIBRAS
Entrevistado 12	Intérprete de LIBRAS

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No primeiro momento, todos se apresentaram e, logo em seguida, iniciou-se a entrevista coletiva, oportunizando a todos uma participação voluntária à medida que se faziam as perguntas previstas no roteiro A¹⁶, conforme já apontado.

Foi considerado, também, como fonte de informação para a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, o Projeto Político Pedagógico da escola, com a finalidade de compreender a realidade relatada pelos profissionais da escola na entrevista coletiva e a proposta apresentada no documento.

¹⁶ O roteiro de entrevistas semiestruturado encontra-se no Apêndice A.

Diante dos achados nas entrevistas realizadas, percebemos um distanciamento entre a teoria e a prática da promoção da inclusão escolar, pois muitas ações desenvolvidas no AEE não são dialogadas com os regentes da sala de aula, tampouco as ações de sala aula dialogam com a Educação Especial.

Em outro momento, uma semana após a realização da entrevista coletiva com os profissionais da escola, foi realizada a entrevista coletiva com a família dos alunos com NEE que estão sendo atendidos no AEE.

Os dados dos alunos¹⁷ com NEE foram informados pelos familiares e pelo representante legal presentes na entrevista e confirmados pela secretaria da escola. Não houve muita variação nas NEE encontradas na entrevista, em que se pôde perceber que a maioria dos alunos tem surdez ou déficit auditivo, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Alunos com NEE representados por sua família na entrevista coletiva

Aluno	Idade	NEE	Representante familiar	Etapas	Tipo de atendimento
Aluno 1 (R.)	11 anos	Déficit auditivo e autismo	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 2 (V.)	9 anos	Déficit auditivo e uso de remédio controlado	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 3 (J.P.)	10 anos	Déficit auditivo	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 4 (R.)	11 anos	Surdez	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS e Sala recurso
Aluno 5 (S.)	12 anos	Surdez	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 6 (R.)	12 anos	Surdez	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 7 (M.)	17 anos	Paralisia cerebral e cadeirante	Mãe	Ensino Médio	Professor de apoio
Aluno 8 (L. G.)	14 anos	Surdez	Mãe	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS
Aluno 9 (M.)	14 anos	Surdez	Representante legal	Ensino Fundamental	Instrução de LIBRAS

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

2.6 Pesquisa de campo: o distanciamento entre teoria e prática

A entrevista coletiva realizada com os profissionais da E.E. “Esperança”, Barbacena, possibilitou o descortinamento da dimensão coletiva das práticas e estratégias de ensino utilizadas com os alunos com NEE, dos entraves, dos avanços

¹⁷ Os nomes dos alunos foram identificados pelas iniciais visando preservar a identidade deles.

e das possibilidades de superação das dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho escolar, como também o sucesso e a dificuldade encontrada pela família desses alunos na implementação da política de inclusão.

Os dados levantados na pesquisa revelaram muitos motivos que dificultam a permanência dos alunos com NEE¹⁸ na escola comum ao longo de sua trajetória escolar.

Durante a entrevista coletiva realizada, ao se indagar ao diretor (Entrevistado 1) a respeito da proposta de inclusão dos alunos com NEE na Escola Estadual “Esperança”, ele relatou de maneira contraditória o processo de inclusão em sua escola, dizendo-nos que

A proposta da inclusão dos alunos numa escola regular na teoria dá certo, mas, na prática, tem muitos entraves. Eu vejo como principal entrave a estrutura física da escola, porque, quando ingressam esses alunos, não há como modificar a estrutura da escola, e as adaptações nem sempre vêm a tempo¹⁹ (Entrevistado 1, 2017).

E continua:

Como a escola aqui, trabalha já há bastante tempo com inclusão, a relação dos alunos com os alunos da inclusão é muito boa, e também o desenvolvimento social desses alunos incluídos é favorável. Considero que um grande “lance” é trazê-los para escola regular. Agora, quanto à questão da aprendizagem fica uma dúvida dos professores, porque não é um volume muito grande de alunos, mas sempre existe aquele questionamento do próprio professor em relação ao que fazer, e, como se sabe quando chegou ao limite dele, e, portanto, esse é o questionamento que sempre ocorre. A proposta é “legal”, mas ainda não está muito aperfeiçoada (Entrevistado 1, 2017).

Como se pode perceber na fala do diretor, existe uma preocupação, por parte dos profissionais da escola, não da convivência do aluno com NEE na escola comum, mas, sim, de como promover a aprendizagem desse aluno, sem muitas vezes dispor de recurso técnico, como psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, para um trabalho pedagógico que seja capaz de desenvolver suas potencialidades, como também reconhecer seus limites.

Diante dos problemas apresentados pelo diretor, tais como a inacessibilidade física e a falta de aperfeiçoamento da política de inclusão, surgiu uma indagação: “O que a escola, como também, o sistema educacional tem feito para a implementação

¹⁸ Pelos dados apresentados no capítulo 1, constatou-se que a necessidade educacional especial mais presente na escola investigada é a surdez ou os déficits auditivos.

¹⁹ Os excertos das transcrições serão apresentados em itálico.

dessa política no que tange ao desenvolvimento do trabalho do professor para com os alunos com NEE em sala de aula?”

De um modo geral, observa-se que, com a política de inclusão dos alunos com NEE, muito se modificou no que concerne ao aumento de matrícula na escola comum. Porém, percebeu-se, durante a realização das entrevistas coletivas, que professores, especialistas e diretor estão enfrentando a inclusão escolar com muitas dificuldades, pois, diante dos problemas surgidos ao longo da trajetória escolar do aluno com NEE, há muita insegurança dos profissionais envolvidos na condução do processo pedagógico desses alunos.

Com relação à aprendizagem de alunos com NEE e à inclusão, uma das professoras admitiu que *“alguns alunos já se encontram no 6º ano do Ensino Fundamental, porém não estão alfabetizados, e, em sua maioria, são surdos e sem nenhum laudo de déficit cognitivo”*. Tal afirmação foi confirmada pela apresentação das pastas do aluno, arquivadas na escola pesquisada pela especialista da Educação Básica, presente na entrevista coletiva.

Com isso, foi verificada a inexistência de um trabalho pedagógico voltado para atender ao aluno com NEE, dificultando, ou até mesmo impossibilitando, seu acesso ao currículo proposto para a etapa.

Nessa entrevista realizada na escola pesquisada, portanto, ficou explícito o fracasso na aprendizagem do aluno surdo, devido a um processo tradicional de alfabetização, como, por exemplo, a utilização dos métodos silábico, global e fônico, ainda muito utilizados em sala de aula, e a ideia de emissor e receptor presentes no processo ensino aprendizagem.

Para Cagliari (1989, p.26),

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita (CAGLIARI, 1989, p.26).

Foi colocada pelos participantes, durante a entrevista, a dificuldade apresentada pelo aluno surdo em ser alfabetizado na idade certa, pois se torna de fundamental importância que sua alfabetização inicial seja em LIBRAS, com um profissional altamente fluente. Como isso não ocorre, pois existe uma intenção em alfabetizá-lo em português, o aluno apresenta uma enorme defasagem na

aprendizagem, chegando ao 6º ano sem estar alfabetizado, mesmo com o Plano de Desenvolvimento individual (PDI) construído ao longo de sua trajetória escolar.

Sendo assim, a partir das declarações feitas pelos profissionais da escola que atendem diretamente aos alunos com NEE, fica explícito que a inclusão desses alunos no sistema comum de ensino enfrenta o grande desafio de preparar os professores para atendimento das diferenças presentes em uma escola inclusiva. Posto isso, faz-se urgente e necessária uma formação continuada dos professores, pois eles ainda estão preparados somente para a promoção de uma proposta de alfabetização para ouvintes.

O Guia da Educação Especial da SEE – MG (versão 3-2014, p.19) prevê, para o professor intérprete de Libras:

O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Intérprete de Libras na escola comum, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação (SEE-MG, 2014, p. 19).

Assim, a atribuição do Intérprete consiste em interpretar a linguagem oral para Libras. Tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e demais pessoas pertencentes ao ambiente escolar.

Diante disso, verifica-se que o aluno surdo, por frequentar a sala comum no seu turno de escolarização, envolve-se no processo de alfabetização dos colegas ouvintes, porém, sem as condições necessárias para acesso à aprendizagem de fato em consonância com a diferença apresentada.

Embora exista uma tentativa de alfabetização no trabalho desenvolvido pelo professor, este é embasado nos parâmetros do aluno ouvinte, sem a preocupação de um ambiente linguístico em Libras, adequado ao aluno surdo.

Segundo Quadros (1997a), a Libras fornece todo o aparato linguístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição da segunda língua.

Entretanto, o aluno surdo tem que ser matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental na sala comum, sendo a instrução de libras ofertada somente na Sala de Recurso, como serviço de complementação previsto no AEE, como está estabelecido no Guia de Orientação da SEE – MG (2014).

Nesse contexto, é necessária, portanto, uma maior interação entre o professor regente, o intérprete e o instrutor de Libras para que possam articular e criar possibilidades de aprendizagem no processo de alfabetização do aluno surdo.

Skliar (2000, p.17) nos leva a uma reflexão importante acerca da questão:

[...] a escola regular tende a produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade cultural? A julgar pelo fenômeno de repetência, a exclusão sistemática, a discriminação com relação às variações linguísticas, raciais, étnicas, etc., parece que não. Por causa de certas experiências e por alguns resultados relativos a alguns casos de grupos particulares de crianças especiais – por exemplo, as crianças surdas- as políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, como um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças (SKLIAR, 2000, p.17).

Sendo assim, torna-se imperioso pensar que uma das dificuldades apresentadas na escola para a promoção da inclusão escolar dos alunos surdos está, basicamente, a princípio, na dificuldade em promover um atendimento qualitativo, uma vez que a comunicação entre os professores e esses alunos não se estabelece devido a não apropriação da Libras. Com isso, não é preciso ofertar um atendimento clínico a esses alunos, e, sim, oportunizar aos envolvidos nesse processo educacional uma comunicação que seja eficiente e eficaz a todos.

Para Skliar (2000, p.9-10),

Em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre a educação especial, aparece sistematicamente um obstáculo que pode ser considerado como insalvável: em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos, etc., são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação? Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o da caracterização excludente a partir das deficiências que possuem, então não está se falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (SKLIAR, 2000, p.9 – 10).

Nesse contexto apresentado pelos entrevistados, observou-se que o trabalho pedagógico realizado com os alunos surdos ora se dá dentro de um universo para ouvinte e ora somente para surdo, desconectados um do outro.

Assim, diante da ausência de um trabalho pedagógico de alfabetização que contemple as necessidades educacionais dos alunos surdos, os intérpretes de Libras da escola pesquisada resolveram fazer um trabalho em conjunto a partir de algumas especificidades como o calendário, os dias da semana e o material escolar.

Nesse contexto, não se pode deixar de considerar a fala do diretor da escola pesquisada, quando relata que a política de inclusão já vem acontecendo há muitos anos, desde 2002. Esses 15 anos de implementação comprovam o quão lentamente, tem caminhado a política de inclusão nas escolas.

Em 2006, Mantoan assim se manifestava acerca do desafio do acesso e da permanência nas instituições:

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si **o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais**. Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los (MANTOAN, 2006, p.15, grifo nosso).

Mais de dez anos depois, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido, como confirma a realidade exposta pela equipe da escola pesquisada. Nesse sentido, é fundamental ratificar que a questão não se resume absolutamente na existência da vaga para o aluno com NEE e, sim, na dificuldade de permanência e de garantia de aprendizagem efetiva.

Quando se questiona o direito ao acesso no Ensino Médio, remete-se a essa ideia de qualidade, pois, na prática, os alunos com NEE vão se perdendo durante sua trajetória, com uma permanência, muitas vezes, sem qualidade, e por isso, finda seu percurso escolar.

Necessariamente, reconhecer as diferenças é apenas um primeiro passo para um atendimento de qualidade. A questão não se encerra na não discriminação e na não segregação, passando efetivamente pela condição de atendimento a esses alunos e, especificamente, pela formação do professor.

É relevante, neste momento, relatar que tanto a escola pública como a particular ainda sentem dificuldades em promover uma inclusão de qualidade para os alunos com NEE, tais como a falta de profissional especializado para trabalhar no AEE, o preconceito existente, a inacessibilidade arquitetônica e didática, fato percebido nas visitas realizadas às escolas e em reuniões com os profissionais, como diretora da Superintendência Regional de Ensino de Barbacena.

A despeito de todas essas dificuldades, não é possível negar que, ao longo das últimas décadas, houve uma melhoria significativa na implementação da política da inclusão, conforme Prieto (2006, p.57) ressalta:

A expansão do acesso de alunos com NEE às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversa natureza para assegurar sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento [...]. A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com NEE (PRIETO, 2006, p.57).

Percebe-se, também, que, diante dos desafios apresentados no dia a dia do trabalho com os alunos com NEE, os professores se sentem satisfeitos com pequenos avanços, mesmo não sendo voltados aos objetivos da escolarização, fato que precisa ser mais bem discutido.

De um modo geral, os professores não se incomodam com a presença do aluno com NEE na sala de aula, pois reconhecem o direito à educação desses alunos.

Na entrevista coletiva, mesmo diante de dificuldades de escolarização dos alunos com NEE, a professora do AEE (Entrevistada 5) reconhece,

[...] a inclusão veio para somar, tanto para os alunos deficientes, quanto para os alunos que estão na sala de aula. Porque, antigamente, eles frequentavam somente a escola especial. Penso que lá não dá tempo para eles aprenderem muito, devido a repetição das mesmas coisas, e, portanto, aquilo não fazia sentido para eles. O fato deles virem para a escola regular, eles aprenderam a socializar, passaram a ter mais amizade e mais vontade de aprender (Entrevistada 5, 2017).

Não se pode pensar a escola somente como espaço de socialização. A escola tem uma responsabilidade com a educação de qualidade e, por isso, a aprendizagem é necessária e fundamental ao processo de escolarização.

A socialização do aluno com NEE na escola comum faz parte de todo o processo educacional, porém não se encerra em si mesmo. Para Batista (2006),

O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum (BATISTA, 2006, p.23).

Considerar que somente a socialização justifica a inclusão é um equívoco, pois outros pontos de vista deverão ser considerados para uma escola que se pretende à efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. A instituição escola vai muito além das questões de convivência entre os estudantes, mas

fundamentalmente deve ser um espaço de oferta educacional capaz de transformar os que nele passam.

Para Glat e Nogueira (2002, apud PRIETO, 2006, p.25), “se a pretensão é garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se assegurar

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (GLAT E NOGUEIRA, 2002, apud PRIETO, 2006, p.25).

Nesse sentido, quando o aluno frequenta o serviço de complementação (sala de recursos), o trabalho deverá “[...] abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses alunos”, conforme especificado no Guia de Orientação da Educação Especial da SEE – MG de 2014 (MINAS GERAIS, 2014).

Segundo a especialista (Entrevistada 2) da escola pesquisada, e, conforme percebido ao longo da entrevista coletiva, ela considera importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

A professora do regular tem que ter domínio das atividades diárias do aluno, como a adaptação de prova. Tem que fazer um planejamento diferenciado, sempre em acordo com a professora da sala recurso, juntamente a estrutura da sala recurso, objetivando desenvolver o seu trabalho. Tem que estar tudo bem alinhavado, caso contrário não há rendimento (Entrevistada 2, 2017).

Tal afirmativa procede, pois, de acordo com o Guia de Orientação, uma das atribuições do professor do AEE elencadas refere-se ao estabelecimento de articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para que seja possível favorecer o acesso do aluno com NEE ao currículo e a sua interação com grupo.

Sobre a interação que ocorre em sala de aula entre os alunos com e sem NEE, os professores são unânimes em dizer que a inclusão contribuiu para o bom relacionamento entre os alunos, independentemente de suas diferenças.

A equipe de profissionais ressaltou a importância dos profissionais especializados no atendimento aos alunos com NEE no dia a dia da sala de aula.

Para Batista (2006, p. 9),

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos (BATISTA, 2006, p.9).

De acordo com a fala de alguns entrevistados, a respeito da permanência ou não do aluno com NEE, alguns apresentaram diversos questionamentos, tais como a falta de profissional da saúde, especificamente, o psicólogo, pois se sentem desconfortáveis para tomar algumas medidas nos momentos de crise do aluno com NEE.

Entretanto, o relato do Professor de apoio nos revelou a importância de ser um educador sensível à dificuldade do aluno com NEE.

Eu vou falar de uma experiência de um aluno numa escola, que tinha passado por 04 professoras, e, todos os professores da escola e funcionário falavam: “Esse menino não é daqui. Ele não pode ficar aqui, ele tem que voltar, sendo ele oriundo de uma escola particular e transferido para nossa escola, não sabemos lidar com ele, não vai dar certo”. Assim, eu parei e pensei: como lidar com uma criança de 07 anos que quando ficava nervosa, batia a cabeça na parede? Não sabia o que fazer, mas fui levando, fui adquirindo uma confiança da criança comigo, e ao final o aluno estava fazendo as suas atividades. Diante disso, até as professoras vieram falar comigo, que não estavam acreditando no que estavam vendo. No ano seguinte, o objetivo era manter o aluno dentro de sala de aula. E, hoje eu o acompanho de longe, e sei que essa criança passa o maior tempo na sala de aula (Entrevistado 10, 2017).

Nesse sentido, Mantoan (2006) nos alerta que

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p.23).

Diante do alerta da autora, percebe-se que, para implementar uma escola inclusiva, é necessário que a equipe escolar esteja disposta a buscar alternativas para o atendimento do aluno que não se adapta aos padrões estabelecidos pela escola.

Uma escola inclusiva sugere mudanças da prática pedagógica realizada em seu interior, de forma que vise ao benefício de todos os alunos. Os professores deverão desenvolver práticas diferenciadas que atendam às necessidades

específicas de aprendizagem dos alunos, tendo como expectativas suas potencialidades e possíveis limitações.

Outra questão mencionada na entrevista pelos profissionais da escola, além de um psicólogo no quadro da escola, é a importância de se ter uma acessibilidade arquitetônica adequada para receber os alunos com NEE. Para tanto, o Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas de Ensino, implementa políticas públicas que visam assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com NEE no contexto escolar. Nessa perspectiva, foi criado o Programa Escola Acessível, que constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo.

Esse programa tem como objetivo promover a acessibilidade dos alunos com NEE, assegurando-lhes o direito de compartilhar os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2013).

Porém, a adaptação dos prédios escolares nem sempre é possível, pelas dificuldades técnicas ou pelo fato de muitas escolas funcionarem em prédios tombados pelo Patrimônio Histórico. Todavia, existe uma atenção para com as escolas impossibilitadas de se adequarem às exigências legais, buscando amenizar ou diminuir as barreiras existentes.

Vale lembrar que todas as escolas em Minas Gerais já foram contempladas com o recurso para adequação de sua rede física, com vistas à acessibilidade arquitetônica, de acordo com suas possibilidades. Portanto, compete ao gestor de cada unidade escolar solicitar a presença do engenheiro da SRE para elaboração do projeto em questão (MINAS GERAIS, 2017).

A equipe entrevistada apontou, também, para a importância da tecnologia a serviço do aluno com NEE, uma vez que o uso adequado dos equipamentos contribui para uma melhor participação nas aulas. No entanto, há uma grande dificuldade por parte dos professores em utilizar as ferramentas tecnológicas a bem de uma pedagogia inclusiva, pois sua formação sempre esteve voltada a uma pedagogia tradicional, insuficiente ao atendimento de qualidade aos alunos nas suas diversidades e diferenças.

2.7 Potencialidades e desafios para os profissionais da educação na inclusão dos alunos com NEE

Um dos maiores desafios para a promoção da inclusão dos alunos com NEE, como já fora anteriormente mencionado, encontra-se no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Apesar de, nas últimas décadas, o número de alunos matriculados no Ensino Médio ter aumentado, é sabido que a universalização dessa etapa é um dos principais desafios para os sistemas de ensino, pois, independentemente da condição física, emocional e cognitiva do aluno, outros obstáculos estão postos como impeditivo ao acesso, tais como: contexto socioeconômico, inserção no trabalho, violência doméstica, drogas e diversas outras variáveis presentes na sociedade em geral.

É de amplo conhecimento que a concepção do Ensino Médio difere consideravelmente do Ensino Fundamental, devido à proximidade do vestibular, como também do mercado de trabalho. Com isso, muitos julgam essa etapa de ensino apenas como um trampolim para outros espaços competitivos da sociedade.

Nesse contexto, há os que consideram que a presença do aluno com NEE não se justifica nessa etapa de ensino, devido, em alguns casos, à sua dificuldade cognitiva para o currículo ofertado, desconsiderando, portanto, o direito de lhe serem ofertadas possibilidades para o seu desenvolvimento.

No tocante à dificuldade de acesso do aluno com NEE no Ensino Médio à Escola Estadual “*Esperança*” foram utilizados pelos entrevistados argumentos para explicar motivo pelo qual muitos acabam por não concluir ou até mesmo não ingressar nessa etapa de ensino.

A dificuldade para o atendimento de qualidade ao aluno com NEE, como garantia de acesso e permanência, surge a partir da própria família, pois, segundo uma das especialistas,

[...] temos na realidade a família que abraça a causa e a família que tem dificuldade de aceitar. E a gente insiste, faz documento, registro, chama a família, solicita a avaliação multidisciplinar na escola especial, faz termo de compromisso quando a família não quer levar. Muitas vezes é o que acontece com nosso aluno cadeirante, portador de paralisia cerebral, pois nós vemos que a mãe é enfermeira, ela nem sempre está disposta e, portanto, não tem vontade de levar e buscar o filho, pois realmente precisa de muita assistência. [...] esse menino vai envelhecendo, e carregar um menino de 6 anos é uma coisa, mas carregar um menino de 20 anos, é

outra coisa. Essa família vai desistindo a partir do momento que ela não encontra recurso, ela sabe que aquela criança ou aquele adolescente ou mesmo adulto precisa de tratamento contínuo (Entrevistado 2, 2017).

Outra dificuldade levantada pelo Entrevistado 1, quando atuava como professor, foi a seguinte:

Eu trabalhei no Ensino Médio, a nossa preocupação é com o conteúdo, se o aluno vai conseguir utilizar aquilo para um curso técnico, para qualquer coisa que seja relacionado com o conteúdo. Já o aluno com NEE, a gente fica perdido (Entrevistado 1, 2017).

Quando foi indagado ao Entrevistado 1 sobre a possibilidade de ingresso do aluno com NEE no Ensino Médio, ele foi taxativo em sua resposta, apresentando-nos, ainda, alguns questionamentos quanto à relevância de seu acesso e permanência nessa etapa:

Sinceramente, acho que não. Por que esse menino vai fazer o Ensino Médio? Para quê? Ele não vai conseguir. Ele vai conseguir passar num concurso? Ele vai conseguir prosseguir numa universidade? Ele vai passar os 3 anos socializando com os colegas? Se o Ensino Médio funciona como o final do ensino básico, ele tem que ter aquela base para continuar. Ele vai terminar ali? Vai receber o histórico escolar? Não tem como ele continuar [...] (Entrevistado 1, 2017).

Diante dessa fala do Entrevistado 1, percebeu-se o distanciamento entre a teoria e a prática no processo de inclusão, pois, quando se fala em educação nessa perspectiva, temos que considerar o trabalho com os diferentes e oportunizar o sucesso de sua trajetória escolar. Necessariamente, trata-se de articular mecanismos de apoio e ações que permitam oferecer oportunidades de aprendizagem e de conhecimento, respeitando e valorizando sua diferença.

Para Mantoan (2006),

[...] os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a modernidade (MANTOAN, 2006, p. 22 – 23).

É responsabilidade do diretor oferecer condições diferenciadas para acesso e permanência desse aluno, ampliando as suas possibilidades de desenvolvimento. É necessário, nesse sentido, o apoio aos pares e dos familiares.

2.8 O enfrentamento das famílias à política de inclusão

Em um segundo momento, no dia 20 de abril de 2017, foi realizada uma entrevista coletiva, gravada em vídeo e áudio, com duração de aproximadamente 2 horas. Participaram seis pais, sendo 2 com filhos gêmeos, e um representante legal, perfazendo um total de 9 alunos com NEE matriculados no AEE na escola pesquisada.

Após a entrevista, foi feita a transcrição de todo material, perfazendo um total de 7 páginas.

Até o início da entrevista, acreditava-se que todos os alunos cujos pais estavam presentes nessa entrevista estivessem regularmente matriculados na escola, pois o AEE só pode ser ofertado se o aluno estiver matriculado no ensino regular em qualquer escola. Entretanto, foram encontrados alunos matriculados somente no AEE. Segundo a mãe do aluno 4, foi muito difícil a adaptação de seu filho no ensino regular, *“O meu filho estudou nesta escola, mas não adaptou. Ele só faz sala recurso e LIBRAS na escola. Ele esteve matriculado, mas não está mais, pois não tiveram como ficar com ele aqui* (Mãe do aluno 4, 2017).

Diante do exposto no excerto, começou-se a perceber que toda dificuldade encontrada na entrevista coletiva com os profissionais da escola no desenvolvimento do aluno surdo, revelava-se, nesse momento, na fala da família. Percebeu-se na fala certa indignação, mas também uma parcela de conformismo com o fato de os filhos não estarem matriculados no turno de escolarização na escola comum.

Naquele momento, percebeu-se que o mais importante para algumas mães dos alunos surdos era ter o direito de matricular e garantir a frequência de seus filhos na sala de recursos de Libras, para que os mesmos conseguissem estabelecer alguma comunicação, e principalmente ter o domínio da Libras.

Conforme foi seguindo a entrevista, ao serem questionados sobre a política de inclusão, foi colocado que, conquanto tenha havido um ganho com essa política ainda é insuficiente para um atendimento de qualidade aos alunos com NEE.

A mãe do aluno 3 considera que *“a inclusão é muito boa, porque as crianças portadoras de deficiência têm um contato com outras crianças, e isso foi ótimo! ”*, entretanto, é preciso considerar o processo de inclusão para além dessa perspectiva.

A inclusão escolar tem que, necessariamente, promover o desenvolvimento do aluno com NEE, respeitando suas diferenças e suas potencialidades.

A respeito da política de inclusão, a mãe dos alunos gêmeos 8 e 9 relata:

[...] algum ganho houve, mas não o necessário. Os intérpretes não estão aptos para ficar com o surdo. [...] tem muito intérprete que não sabe passar para o aluno aquilo que precisa dentro da sala de aula. A inclusão é muito boa, devido o contato com outras crianças, isso é ótimo, mas a inclusão ainda fica muito no papel. Ainda tem preconceito por parte de alguns profissionais. [...] não se encontra um profissional qualificado para atender a inclusão... e os profissionais mesmo as vezes não estão preparados para lidar com isso (Mãe dos alunos gêmeos 8 e 9, 2017).

Ela continua:

[...] tive que lidar com o preconceito da professora, [...] tive que ouvir da professora que meus meninos não tinham capacidade de estudar e que eu teria que tirá-los do colégio. [...] mas também existem profissionais dedicadíssimos (Mãe dos alunos gêmeos 8 e 9, 2017).

Notadamente, verificou-se que a relação entre a família e os profissionais da escola se constitui por desconfianças e, conseqüentemente, se veem em lados opostos. Enquanto os pais se sentem desrespeitados no direito à educação de seus filhos, os profissionais se percebem desvalorizados, apesar do suposto esforço que empreendem para a inclusão desses alunos.

A despeito de todas as dificuldades listadas para a implementação da política de inclusão, tais como a dificuldade de acesso ao currículo, de comunicação, da acessibilidade predial e de materiais, quando são indagados, família e escola, sobre a possibilidade de acesso e permanência no Ensino Médio, a grande maioria das famílias considera que seja importante para o filho frequentar o Ensino Médio e, se possível, dar prosseguimento aos estudos no Ensino Superior. Isso se contrapõe à fala do diretor, citada anteriormente: *“a nossa preocupação é com o conteúdo, se o aluno vai conseguir utilizar [...]”*.

Apenas o relato da mãe do aluno 7, com paralisia cerebral e cadeirante, revelou que não existe nenhuma expectativa no acesso ao Ensino Médio na escola comum, uma vez que a condição de seu filho não favorece o acesso ao currículo, porém essa fala da referida mãe contraria o direito constitucional ao acesso e permanência na Educação Básica, preferencialmente na escola comum.

Nessa perspectiva da maioria das famílias, a Declaração de Salamanca (1994), em seu parágrafo 59, enfatiza: "uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais

deveriam ser considerados como parceiros ativos nos processos de tomada de decisão”.

Portanto, diante dos relatos apresentados na entrevista coletiva com a família, verificou-se que o movimento de inclusão na escola comum nos apresenta desafios para sua efetiva implementação, a saber:

- dificuldade de acesso ao currículo;
- dificuldade de comunicação;
- falta de acessibilidade arquitetônica;
- preconceito;
- falta de preparo dos profissionais.

Isso posto, é certo que, para o atendimento de qualidade aos alunos com NEE na escola comum, há, ainda, um longo caminho no qual é preciso que haja muitos avanços.

Nesse contexto, a formação de professores emerge como um ponto importante para reflexão. A educação para a diversidade pressupõe uma constante preparação, sendo necessário apoio e estímulo para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Assim, diante das possibilidades e entraves na implementação da política inclusiva na escola pesquisada, passaremos para a próxima seção com a elucidação da política de Educação Especial ofertada na escola comum como possibilidade de inserção do aluno com NEE no Ensino Médio.

2.9 A Educação Especial no interior da escola comum à luz da política de inclusão para Ensino Médio

A Educação Especial deve fazer parte de uma estratégia global de educação, cumprindo sua finalidade, e, portanto, não deve se distanciar do processo educacional da escola comum.

Essa modalidade²⁰ de ensino, a Educação Especial, é destinada ao atendimento das diferenças e tem por característica própria possibilitar ao aluno com NEE alternativas capazes de contemplar os objetivos e as potencialidades de cada sujeito.

²⁰ Terminologia utilizada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Skliar (1999) faz um destaque à atenção que se deve ter ao pensarmos no trabalho com os diferentes:

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional (SKLIAR, 1999, p.25).

Desse modo, acredita-se que, para desenvolver a proposta de inclusão, faz-se necessária uma busca constante de novos conhecimentos em educação inclusiva. Os envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NEE devem se abrir para novas perspectivas, pois encontrar novas possibilidades pedagógicas para atender a toda e qualquer diferença e/ou dificuldades existentes é uma tarefa contínua no fazer do dia a dia na sala de aula.

As escolas inclusivas devem proporcionar, por meio da Educação Especial, se for o caso, uma ampla e variada proposta de atendimento para uma efetiva aprendizagem. Isso não significa ter total domínio do currículo e, sim, proporcionar ao aluno condições adequadas de atendimento para o desenvolvimento das potencialidades existentes nos sujeitos.

A Educação Especial apresenta-se nas escolas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Política Nacional propõe para as redes de ensino, as quais têm a responsabilidade de oferecê-lo na busca da concretização de uma educação realmente inclusiva.

O que se percebe nas escolas é que a interação do professor regente e do professor do AEE encontra barreiras que se acentuam à medida que o ano de escolarização aumenta. Isso porque apenas o professor de apoio trabalha no mesmo turno do professor regente, os demais serviços são ofertados no contraturno da escolarização do aluno com NEE, inviabilizando, não raro, a existência de um planejamento periódico para atender satisfatoriamente aos alunos de AEE.

Para Batista (2006, p.23),

[...] a escola comum e o atendimento educacional especializado, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes (BATISTA, 2006, p.23).

Para tanto, a formação do professor deve estar associada a uma prática reflexiva, que o leve à mudança de postura, objetivando a relação entre a teoria e a prática, como possibilidade de promoção aos direitos de aprendizagem dos alunos com NEE.

Torna-se necessário, portanto, o rompimento com a pedagogia tradicional, ainda presente nas escolas. Mantoan (2001) nos chama a atenção para o rompimento com os limites da disciplina, para a possibilidade do desenvolvimento de um currículo formado por redes de conhecimento, capaz de ser significativo, proporcionando aos sujeitos descobertas e autonomia.

Assim, a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemporânea, deve passar por novas e diversas dimensões da prática e utilizar estratégias diferenciadas de ensino, permitindo uma oferta de qualidade à diversidade.

Entretanto, como fora anteriormente mencionado, para além da formação do professor e da dificuldade de organização do trabalho pedagógico, um dos grandes obstáculos para o ingresso do aluno com NEE no Ensino Médio está em sua concepção, voltado a um ensino propedêutico, que vislumbra a continuidade dos estudos, e por consequência, o enfrentamento do vestibular para futuro ingresso na faculdade.

De acordo com a publicação da UNICEF, dos 10 desafios do Ensino Médio no Brasil, para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos (2014), destacamos:

Alguns dos obstáculos estão relacionados ao contexto socioeconômico dos adolescentes, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos desinteressantes, distantes da realidade dos alunos; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência existente no cotidiano escolar; a infraestrutura precária dos estabelecimentos (UNICEF, 2014, s.p.).

O cenário do sistema educacional brasileiro não apresenta dados positivos, pois 35,2% de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão fora do Ensino Médio, devido ao elevado índice de retenção no Ensino Fundamental e da evasão escolar.

A partir do estudo realizado pela UNICEF (2014), foi considerado que,

Ampliar os investimentos, melhorar o fluxo escolar, mudar a organização e o currículo são alguns dos desafios que, segundo especialistas e os próprios

adolescentes ouvidos pelo estudo, devem ser enfrentados para mudar o atual cenário de exclusão que persiste no ensino médio, de forma a garantir o direito à conclusão da educação básica para todos os brasileiros (UNICEF, 2014).

O estudo citado revela que o enfrentamento do problema se faz por meio de mudanças significativas do sistema educacional,

Oferecer um ensino médio de qualidade e que seja adequado às necessidades e à realidade dos adolescentes brasileiros envolve profundas mudanças em diversos setores da educação, como infraestrutura, currículo, organização escolar, formação de professores, entres outros (UNICEF, 2014).

Apesar do aumento de fluxo escolar da Educação Especial no Ensino Médio, o desafio, ainda, é enorme, pois apresenta uma taxa elevada de exclusão do aluno com NEE. Assim, verificamos que o sistema educacional não tem sido capaz de promover uma educação de qualidade para uma grande parcela desses alunos.

Isso posto, caminhar para uma educação inclusiva de qualidade será a oportunidade para que a Escola Estadual “*Esperança*”, no município de Barbacena, possa ajudar a reduzir ou a eliminar as barreiras existentes em seu processo educacional para atendimento aos alunos com NEE.

Após as entrevistas coletivas com os 12 profissionais da escola e com os 9 familiares e responsável pelos alunos com NEE, percebeu-se que, mesmo diante das dificuldades encontradas, existe um esforço de ambos os grupos para implementação da política de inclusão na escola comum.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL-PAE: PROPOSTAS DE AÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No primeiro capítulo foi apresentado o processo de implementação da política de inclusão no Brasil, como também em Minas Gerais, Barbacena, na Superintendência Regional de Ensino e, especificamente, na E.E. “*Esperança*”.

No segundo capítulo, aprofundamo-nos nos contextos teóricos da nossa discussão, percorrendo por alguns dilemas da educação inclusiva, como o AEE ofertado na escola comum e as dificuldades e potencialidades do Ensino Médio. A partir disso, então, buscaram-se informações, por meio de entrevistas coletivas com profissionais da escola e pais, que serviriam de subsídio para entendimento do motivo da dificuldade de acesso de alunos com NEE no Ensino Médio. Posteriormente, fizemos a análise dos dados coletados.

Após um estudo ampliado da política de inclusão e pesquisa realizada na E.E. “*Esperança*” de Barbacena, foi possível compreender acerca da dificuldade de acesso do aluno com NEE no Ensino Médio nessa escola.

Este terceiro capítulo propõe ações, mesmo que indiretamente, de combate à evasão e à retenção de alunos com NEE matriculados no Ensino Fundamental da Escola Estadual “*Esperança*” de Barbacena.

Um dos pontos importantes para essa proposta de acesso irrestrito ao Ensino Médio coaduna com a mudança da legislação ocorrida em 2006. A partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que inclui o Ensino Médio no financiamento da Educação Básica.

Entretanto, é fato que as leis não mudam posturas de preconceito e discriminação, como também não definem o compromisso dos profissionais em colocar em prática políticas públicas, mesmo alicerçadas em tratados, conferências, fruto de mobilização social.

A implementação da política de inclusão para alunos com NEE encontra dificuldade de implementação, conforme verificado na análise dos dados coletados

na entrevista coletiva dos profissionais da escola pesquisada e dos pais dos alunos com NEE.

Os entrevistados no segmento dos profissionais alegam que a falta de acessibilidade arquitetônica e a dificuldade de acesso ao currículo são os motivos que levam à evasão escolar do aluno com NEE. Contudo, depreendeu-se um entendimento contraditório ao do segmento de pais que declaram de forma explícita o despreparo dos professores, como também o preconceito da escola no atendimento a esses alunos.

Diante do contexto apresentado nas entrevistas coletivas dos dois segmentos, é necessário compreender que a análise das respostas obtidas nas entrevistas deve assumir como dificuldade de implementação do processo de inclusão os argumentos de ambos, pois existe um tensionamento das partes nesse processo.

Nesse contexto, para não generalizar, é feita a opção de elaborar um PAE com duas propostas: implementar uma “Formação Continuada do Professor do AEE” e criar um “Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva”. A decisão justifica-se, pois, diante da proposta de uma escola inclusiva de qualidade, torna-se necessária a produção de conhecimentos, para que possam nortear as práticas pedagógicas, visto que é inadmissível excluir os diferentes, como também negar suas necessidades individuais.

Assim, neste capítulo apresenta-se o Plano de Ação Educacional (PAE) que pretende contribuir para a melhoria das ações educacionais no enfrentamento às dificuldades apresentadas na inclusão do aluno com NEE para acesso ao Ensino Médio.

3.1 Reflexões acerca da proposta de um Plano de Ação Educacional

A complexa relação ente sujeitos externos e internos de uma instituição nos leva a uma reflexão: qual é o real interesse de se elaborar um plano de ação educacional que não foi discutido com os sujeitos que irão implementá-lo e, sim, elaborado por um terceiro que não atua diretamente na instituição? Estarão esses sujeitos internos dispostos a implementá-lo?

Toda e qualquer decisão a respeito das mudanças da prática pedagógica a ser concretizada no cotidiano da escola deve, primeiramente, ser debatida entre

seus pares, que precisam ter conhecimento dos dados levantados em pesquisa, para que mudanças necessárias sejam propostas coletivamente.

A época atual é marcada pela complexidade escolar, por novas maneiras de organização do trabalho pedagógico, pela mudança rápida das tecnologias e, principalmente, pela exclusão de sujeitos de direito.

Pensar em um plano de ação educacional remete à reflexão sobre a finalidade e os objetivos de saber o que propor, o que fazer e qual a intenção educativa. Assim, a implementação da formação continuada do professor do AEE, uma das propostas do PAE, tem como objetivo levar os professores a uma conscientização de seu real papel frente à educação, sendo “incentivado a pensar, discutir, participar, tomar iniciativas, estudar” (CORRÊA, 2002, p.29). Para Corrêa, na escola inclusiva,

O professor consciente de seu papel formador na sociedade, precisa adaptar currículo de acordo com a instituição onde trabalha, participar de movimentos de sua categoria, orientar educandos para serem cidadãos de agora, e não apenas se adaptarem a um “país em desenvolvimento”, “país do futuro”, “um gigante adormecido”, que nunca acorda, porque educação na verdade justifica muita coisa, mas não exige resultados reais e sim condicionamentos de acordo com cada política da época (CORRÊA, 2002, p. 28 – 29).

Nessa perspectiva, a autora nos remete a uma prática pedagógica reflexiva, pois não é possível pensarmos em “fórmulas prontas” para o trabalho com a diversidade e que isso, portanto, impacta a formação inicial e continuada de professores, pois

Não se ensina nos cursos de formação de professores a trabalhar com a diversidade na sala de aula, passa-se a informação sem considerar a realidade que o futuro professor irá enfrentar e nem as diferenças existentes na sua turma, ou seja, não é trabalhada a formação considerando a diversidade existente na sala. E muitas vezes este futuro profissional não é preparado nem para os problemas mais comuns no cotidiano escolar. Na hora de enfrentar o desafio de ensinar, o novo professor também repassa informações, cabe a ele apenas aceitar ou não o que vem de “imposição”, sem, no entanto, experimentar na prática o que foi informado na sua formação. [...] sabemos que toda mudança só ocorre com a participação coletiva nas decisões políticas (CORRÊA, 2002, p.29).

Cabe, portanto, pensar no empoderamento desse professor, para que se possa, de fato, superar a exclusão de muitos alunos com NEE em todas as etapas do processo educacional.

Desse modo, na primeira proposta do PAE, debruçamo-nos no tema da Formação Continuada dos Professores, e na segunda, na criação do Fórum

Permanente de Educação Especial Inclusiva, que possibilitará um espaço colegiado de natureza propositiva, consultiva, de assessoramento, acompanhamento e encaminhamento de ações e questões inerentes à Educação Especial Inclusiva.

Desse modo, reflete-se que, diante do quadro apresentado de exclusão do aluno com NEE no Ensino Médio em Barbacena, faz-se urgente criar possibilidade e estratégia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos com NEE na perspectiva de uma inclusão com qualidade. Para tanto, torna-se fundamental a promoção do empoderamento do professor que atua no AEE frente à política de inclusão, por meio de uma formação apropriada no ensino de estratégias diferenciadas de compreensão.

3.2 A importância da Formação Continuada do Professor

Toda escola atende a alunos com diversas diferenças intelectuais, físicas, sociais, culturais, econômicas, raciais, religiosas dentre outras. Portanto, para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a escola necessita de um comprometimento com as mudanças dos perfis dos educandos, com uma proposta de incluir todos, independentemente de suas diferenças, para a promoção de seu desenvolvimento pleno.

Existem muitas situações de exclusão produzidas nas escolas, porém, não podemos deixar de considerar que a garantia de acesso à educação e permanência na escola dos alunos com NEE são processos inadiáveis no enfrentamento à exclusão desses alunos, sujeitos de direito, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica trazem em seus fundamentos “a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2001). Desse modo, compete ao professor assumir esse novo papel proposto para uma escola inclusiva.

Nesse contexto, para Arroyo (2013),

Ao proclamar-nos trabalhadores em educação, profissionais do conhecimento, atrelamos a valorização de nosso trabalho à suposta valorização do conhecimento. Ideal que proclamamos em tantas marchas em defesa da educação como direito, da cidadania, do conhecimento acumulado como direito. Horizontes alargados para a função social da escola e do nosso trabalho. Para a conformação de ricas identidades docentes. Acreditamos que o conhecimento liberta (ARROYO, 2013, p.108).

Nesse sentido, a mudança do fazer pedagógico do professor torna-se necessária e fundamental para a promoção da escola inclusiva de qualidade, visto que, para além dos processos cognitivos, a escola tem a função de formar o ser humano. Para Oliveira (2010),

São múltiplas as dimensões envolvidas no enfrentamento do debate sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e na sua futura atuação nos contornos escolares. Não podemos ocultar a história de exclusão, a negação da diversidade, as práticas homogeneizadoras, as precárias condições de trabalho do professor e a insuficiência dos recursos, dos equipamentos, da estrutura e da organização escolar, necessários para práticas inclusivas e para a concretização de uma educação libertadora (OLIVEIRA, 2010, p.70).

Nessa conjuntura educacional contemporânea da escola inclusiva, o professor deve assumir posturas de enfrentamento da exclusão, a partir do empoderamento desse novo perfil exigido pela educação na atualidade.

Pensar em uma formação continuada do professor que atua no AEE é um dos modos de promover a mudança na qualidade do ensino com vistas a produzir contextos educacionais inclusivos, que sejam capazes de articular a teoria e a prática. Para Freire (2015),

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. [...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2015, p.36).

Assim, a iniciativa da formação continuada do professor pretende o rompimento com uma pedagogia que discriminou aos longos dos anos diversos alunos que por algum motivo foi excluído do sistema educacional.

Inicialmente, essa formação continuada se dará mensalmente, com módulos de oito horas, visando a uma melhor prática docente para o atendimento aos alunos com NEE, sendo organizada e implementada pela própria SRE/Barbacena, liderada pelo Diretor da Diretoria Educacional.

Para essa proposta, o grupo de formadores será composto por servidores da Diretoria de Educação Especial da SEE – MG, da equipe de Educação Especial da SRE/Barbacena, e eventualmente por professores atuantes no AEE da rede estadual de ensino, e como retorno à sociedade do recurso despendido aos

profissionais da educação estadual, os mestres formados pelo PPGP com dissertações defendidas na área em questão.

Nessa proposta de formação continuada, o material didático utilizado pela equipe de formação será produzido e organizado pela SRE/Barbacena em parceria com a SEE – MG.

Farias (2003, p. 47) considera que a "capacitação é o primeiro passo para a inclusão dar certo". Espera-se que, ao participar dessa formação, o professor tenha novas possibilidades para identificar as dificuldades de seus alunos, buscar alternativas para um trabalho diferenciado acerca das necessidades educacionais especiais de cada um e promover o desenvolvimento desse sujeito, contribuindo para a atuação em sala de aula inclusiva e possibilitando ao aluno com NEE um atendimento de qualidade.

Nesse contexto, colocamos como proposta no PAE uma formação continuada para professores do AEE e professores regentes de turma e aula, para que eles possam, de fato, redimensionar o trabalho da Educação Especial na perspectiva de uma escola inclusiva. A proposta visa a estruturação de práticas metodológicas que promovam o desenvolvimento cognitivo de alunos com NEE, mas não somente. Acreditamos que esse processo de ruptura com um fazer cotidiano em sala de aula homogeneizada pode contribuir, de forma efetiva, para a promoção de diferentes níveis de aprendizagem. Nesse sentido, um atendimento à diferença que constitui as salas de aula.

Sabemos que toda ação dialógica contribui para uma prática reflexiva do professor. Por isso, esperamos que, com a criação do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva, novas possibilidades se abram ao fazer pedagógico do professor na escola inclusiva.

3.3 A criação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva: um processo de monitoramento

Diante das dificuldades apresentadas ao longo da entrevista coletiva (2017) frente à inclusão dos alunos com NEE na escola comum, a SRE, no seu papel de implementar as políticas públicas propostas pelo sistema educacional, precisa, urgentemente, promover debates, realizar estudos, apoiar experiências formais e não formais de ensino e aprendizagem para com alunos com NEE, como também

acompanhar as ações relativas à Educação Especial Inclusiva, implementada em sua jurisdição, com intuito de divulgar e promover o fortalecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

Ao pensar na implementação da política inclusiva para os alunos com NEE, necessariamente, tem-se que partir do pressuposto de uma escola democrática, que atenda, de forma adequada, os alunos que nela se matriculem, independentemente de sua condição cognitiva, emocional ou física.

Nessa perspectiva da democratização da escola comum, pressupõe-se o desenvolvimento de ações colegiadas, por meio da participação dos sujeitos sociais nos processos educativos, com base nos princípios do artigo 3 da LDB/96, quais sejam:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL,1996).

Pelo fato de a inclusão dos alunos com NEE na escola comum se tratar de uma política desafiadora, entendemos que a ação colegiada surge como possibilidade de enfrentamento à exclusão desses alunos, devido à troca de experiências possível nesse momento.

Para Gadotti (1994, p. 49), “a participação e a democratização num sistema público de ensino são a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação, no processo de tomada de decisão”.

Nesse contexto, observou-se, na entrevista coletiva feita na escola pesquisada, que há um isolamento da equipe de profissionais da escola, explicada pela dificuldade no desenvolvimento do trabalho com os diferentes, o que acarreta uma ineficiência dos processos educacionais e, conseqüentemente, causa uma insatisfação para a própria equipe, como também dificulta as relações entre a escola e a família.

Assim sendo, torna-se importante que a SRE se coloque frente a esse isolamento da escola, promovendo um espaço de diálogo para minimizar ou até mesmo combater ações que impeçam o acesso e a permanência do aluno com NEE na escola comum e contribuindo para o fomento de ações de promoção da inclusão.

Nesse contexto, será contemplada, no PAE, a criação de um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva, visando oportunizar aos professores regentes e do AEE, especialistas e diretores da educação da rede estadual de ensino de Barbacena um espaço para debates, propostas e monitoramento das ações pertinentes à inclusão dos alunos com NEE na escola comum.

3.4 PAE para Formação Continuada do Professor

Ao longo da pesquisa, ocorreram vários destaques quanto à formação inicial do professor, bem como a importância da formação continuada, pois é notório que o professor da escolarização e do AEE são os protagonistas do sistema educacional especial inclusivo para atender aos alunos com NEE, dado que a inadequação dos recursos técnicos causa muita dificuldade para o atendimento a esse aluno. A relação bem estruturada entre professor e aluno consiste na sustentação para um processo pedagógico exitoso.

Constatou-se a complexidade desse processo de inclusão envolvendo questões de acessibilidade, legislação, família e políticas públicas. Em face dessa complexidade, temos que nos ater ao enfoque do plano de ação o qual será direcionado à formação continuada do professor da educação comum e do AEE, dos especialistas, como também do diretor, para que possamos contribuir para a melhoria da proposta da inclusão escolar.

A pretensão deste PAE é buscar alternativas para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam no AEE, buscando, com isso, promover o acesso e a permanência do aluno com NEE até a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Nesse sentido, o plano de ação educacional tem como proposta uma formação continuada que enfatiza a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional, frente a uma educação voltada para o atendimento às diferenças.

De acordo com Behrens (1996, p. 30), “o professor terá que repensar o seu papel, abandonar o poder do saber absolutizado e buscar discutir novas práticas pedagógicas compatíveis com as exigências do mundo moderno”.

Entretanto, não é possível desconsiderar que o professor, não raro, costuma mostrar-se resistente a uma formação continuada. Contudo, não há como se pensar em educação de qualidade sem mencionar uma formação constante, que vem sendo considerada, juntamente à formação inicial, uma questão fundamental e primordial na implementação das políticas públicas, para uma educação que contemple o aluno como sujeito de direito.

A importância de conhecer e definir os aspectos da formação continuada é um pré-requisito para traçar um plano de intervenção adequado. Rosa e Schnetzler (2003) justificam em sua obra a premência da formação continuada de professores, por meio de três razões, a saber:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA e SCHNETZLER, 2003, p.27).

Diante disso, vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) indicam a centralidade do aluno como sujeito do processo educativo. Nesse viés, fica evidente a necessidade de se organizar um processo pedagógico que contemple o aluno com NEE. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) que as fundamenta, em seu artigo VII, propõe “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Portanto, a consciência do professor sobre a necessidade de atualização é fundamental, pois a mudança na sociedade é constante. Existem muitas informações, mas temos que considerar que a informação só se torna conhecimento, quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta.

Pescuma e Castilho (2005) exemplificam essa diferenciação quando dizem que o objetivo da pesquisa científica é buscar, selecionar, ordenar, elaborar e

sistematizar uma massa de informações. A formação continuada é um dos instrumentos para a reflexão do professor sobre sua prática e seu aperfeiçoamento.

No contexto de uma escola inclusiva, há a consciência de que a escola precisa mudar em todos os seus aspectos, mudança em cujo centro está, fundamentalmente, o professor, devido à sua importância no processo educacional.

Para Demo (1993, p.21), é de fundamental relevância “dialogar com a realidade inserindo-se nela como sujeito criativo”. Assim, na perspectiva de uma sociedade plural, temos que conceber que a escola acolhe essa diversidade, devendo, portanto, ser capaz de desenvolver as potencialidades dos sujeitos, independentemente de sua condição cognitiva, física, social e cultural.

Nessa mesma linha, Imbernón (2010, p. 50), sugere a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Nesse contexto, torna-se evidente a urgência de um plano de ação, pois atentar para a complexidade da proposta de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pelo trabalho do professor.

Sendo assim, proporcionar oportunidades de formação continuada por meio de capacitação em serviço para o professor, possibilita prepará-lo, equilibrando qualidade e custos.

Desse modo, não há como o sistema educacional ignorar que a busca de novos conhecimentos e o modo de conduzir o processo pedagógico para os alunos com NEE dentro da proposta inclusiva se fazem urgentes e necessários, permitindo ao professor a possibilidade de variar suas práticas pedagógicas a partir das necessidades educacionais individuais de cada sujeito.

A formação docente é reconhecida como imprescindível para a organização de um sistema de ensino que busca qualidade. Sendo a educação inclusiva um desafio, faz-se necessário que sejam promovidos momentos de discussão, reflexão e prática do trabalho desenvolvido pelo professor. Segundo Hargreaves (2002),

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a

modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

Para o autor, uma inovação bem-sucedida implica em mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando” (HARGREAVES, 2002, p.115).

Dessa forma, é importante que todos os docentes, especialistas e equipes gestoras vivenciem processos de discussão, de apropriação de ideias, conceitos e reflexão sobre a sua prática. Segundo Rodrigues (2015),

A formação tem sido identificada como um fator crítico para a melhoria da inclusão. Todos os professores deveriam ter na formação inicial uma unidade relacionada com as NEE e a diferenciação curricular. Hoje em dia isso não acontece. Muitos cursos de professores abdicaram desse componente, sem motivo aparente e apesar de a Lei de Bases de 1986 ter isso como obrigatório. Também é preciso investir na formação em serviço. [...] deve ser feita por professores que estão na prática e que se defrontam com problemas reais. Só assim, permite discutir e encontrar soluções que tenham a ver com as situações concretas que os professores vivem (RODRIGUES, 2015, p.1).

Como já fora dito, não se pode deixar de considerar que, na realidade, percebe-se certa resistência do professor a capacitações que, às vezes, são planejadas por profissionais da educação fora da sala de aula. Porém, os dados produzidos na pesquisa revelam que existem falhas no processo pedagógico dos alunos com NEE. Desse modo, faz-se imperioso refletir sobre elas e buscar saná-las, o que compete a cada um dos envolvidos no processo educacional.

A pesquisa constatou, entre outros desafios, o de trabalhar o aprimoramento do professor, em uma visão menos assistencialista e preconceituosa, com intuito de minimizar a distância entre teoria e prática. Surge, também, a importância de envolver a equipe da escola em um projeto político pedagógico que contemple a inclusão, buscando alternativas para aprimorar a ação pedagógica em sala de aula para os alunos com e sem NEE, como também ampliando o acesso dos alunos ao Ensino Médio.

A proposta é que essa formação seja oferecida na própria escola em todas as unidades da rede, nas reuniões determinadas do Módulo II²¹, oportunizando

²¹ Tempo determinado pelo sistema para reuniões destinadas às atividades extraclasse, sendo permitida sua utilização para cursos de capacitação ou atividades de formação promovidos ou autorizados pela SEE-MG.

momentos de troca de experiência com outras escolas. O diferencial proposto é a composição de uma equipe envolvendo professores, especialistas, direção e representantes da SRE que vão propor ações práticas, divulgar experiências exitosas por meio de seminários, eventos e espaço virtual.

Os temas estariam de acordo com a pesquisa, como a mudança de paradigma na atitude dos profissionais em aceitar as diferenças, acreditando no potencial do aluno de acordo com suas possibilidades, e visando obter melhores resultados. O olhar do professor, como de toda a equipe da escola, voltado às necessidades especiais é relevante, pois possibilitará um planejamento adequado de atividades voltadas para a diferença, proporcionando uma inclusão como um processo coletivo entre toda a comunidade escolar.

A troca de experiências é fundamental na construção de alternativas pedagógicas para o atendimento diversificado aos alunos. Com a criação de um espaço virtual para divulgação dos estudos realizados nas reuniões de discussão da promoção da Educação Inclusiva ao final de cada módulo, essa troca pode ser facilitada.

Um ponto importante a ser ressaltado, sobretudo em uma época de recursos escassos, é a questão dos custos. O plano de ação aqui proposto não irá gerar outros custos orçamentários, pois envolverá, principalmente, as escolas e os servidores da sede da própria SRE de Barbacena.

A primeira etapa do plano de intervenção é a formação de uma equipe com representantes da SRE, professores, especialistas e direção das escolas envolvidas. A função desta equipe é estudar e preparar a formação continuada, divulgando e buscando experiências exitosas de acordo com os assuntos propostos. Os componentes da equipe serão indicados pela Superintendência e a escola.

Após a formação da equipe, serão divididos grupos de trabalho para preparar a formação continuada que constará de um texto ou estudo e uma atividade. A divisão das tarefas agilizará o trabalho:

- Dimensão Pessoal:

Orientações para elaborar um memorial e apresentar as competências do professor de educação inclusiva (SRE, professor, especialista e direção das escolas envolvidas).

- Dimensão Científica:

Primeira parte: as diversas deficiências (Profissionais da Educação Especial, SRE, professor);

Segunda parte: o Programa Neurolinguístico e Inteligências Múltiplas (equipe da SRE, especialista e professor).

- Dimensão Pedagógica:

Primeira parte: estudo de caso, análise e elaboração de um PDI;

Segunda parte: projeto político pedagógico, interdisciplinaridade;

Terceira parte: apresentação de experiências e outras sugestões (servidor da superintendência, especialista, professor).

Algumas atividades serão desempenhadas por toda equipe.

Segue o quadro com a proposta de formação da Equipe de trabalho.

Quadro 5 – Formação continuada: uma ação conjunta da SRE e escolas de Barbacena

PERÍODO	OBJETIVO	RESPONSÁVEL	LOCAL
Fevereiro	. Indicar os servidores para serem selecionados para formar a equipe, com formação em Educação Especial, considerando interesse e responsabilidade do servidor.	Equipe do SAI da Superintendência e diretores das escolas.	Salão da SRE
Março (Semanalmente)	. Reunir para organização da capacitação, divisão do grupo de trabalho. . Apresentar o conteúdo da dimensão pessoal pelo grupo de trabalho. . Divulgar a formação continuada para as escolas da sede de Barbacena . Organizar o evento de abertura da formação continuada, com representantes da escola. . Reunir com especialistas de cada escola para orientar as reuniões do módulo II. . Disponibilizar o conteúdo da dimensão pessoal para o estudo encaminhar para escola (via online)	Toda a equipe	Salão da SRE
Abril	. Avaliar o conteúdo da dimensão pessoal e apresentar o conteúdo da primeira parte da dimensão científica.	Toda a equipe	Salão da SRE
Maio	. Apresentar o conteúdo da segunda parte da dimensão científica.	Toda a equipe	Salão da SRE
Junho	. Apresentar a primeira parte do conteúdo da dimensão pedagógica.	Toda a equipe	Salão da SRE
Julho	. Apresentar a segunda parte do conteúdo da dimensão pedagógica	Toda a equipe	Salão da SRE
Agosto	. Apresentar a terceira parte do conteúdo da dimensão pedagógica.	Toda a equipe	Salão da SRE
Setembro	Preparar a avaliação final e evento de encerramento.	Toda a equipe	Salão da SRE
Outubro/ Novembro	. Avaliar a formação continuada.	Toda a equipe	Salão da SRE
Abril a Dezembro	. Criar um espaço virtual para divulgação dos estudos realizados nas reuniões de discussão da promoção da Educação Inclusiva ao final de cada módulo	Toda a equipe	Setor de informática (NTE) da SRE

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação continuada do professor será realizada nas reuniões de Módulo II, conforme Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, para cumprimento nas escolas estaduais, podendo ser realizadas duas horas semanais ou oito horas mensais, que serão distribuídas em 4 horas coletivas e 4 horas individuais, de acordo com as atividades propostas pela equipe da formação continuada de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 6 – Proposta de Formação Continuada para Professores do AEE

PERÍODO	TEMAS ABORDADOS NA REUNIÃO DE ESTUDO	RESPONSÁVEL	ATIVIDADE (2 HORAS SEMANAIS)
Abril	O professor profissional da Educação Inclusiva.	Equipe SAI da SRE	Memorial, traçando a trajetória pessoal e profissional do professor, conquistas, desafios, inseguranças.
Maio	As diversas necessidades especiais e os seus desafios para a promoção da aprendizagem	Equipe SAI da SRE e da Educação Especial	Assistir a um filme relacionado a necessidades especiais e inclusão e fazer um comentário destacando questões relevantes. Sugestões: Meu nome é Radio; Hoje eu quero voltar sozinho; Cordas; Sempre amigos; Uma lição de amor; Amy uma vida pelas crianças.
Junho	Programa Neurolinguístico e Inteligências múltiplas	Psicólogo da SRE	Aplicar em sala de aula uma atividade relacionada ao tema e elaborar um relato (Planejamento coletivo e avaliação).
Julho	Apresentação das atividades da Dimensão científica	Toda a equipe	
Agosto	Orientações sobre estudo de caso e elaboração de PDI	Equipe SAI da SRE	Analisar um estudo de caso de um aluno da escola e elaborar o seu PDI (Atividade em grupo)
Setembro	Projeto político pedagógico Interdisciplinaridade	Equipe SAI e Pedagógica da SRE	Sugestão para complementar o projeto político pedagógico das escolas envolvidas
Outubro/ Novembro	Apresentação da dimensão pedagógica e avaliação da formação continuada.	Toda a equipe	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A educação inclusiva é um processo que prosseguirá sempre com discussões, sendo necessárias muitas ações conjuntas, dentre as quais a formação continuada do professor é essencial. Porém, é reconhecido que já houve mudanças substantivas no processo, principalmente nas ações do professor quanto à reflexão de sua ação e o reconhecimento em buscar alternativas para o crescimento profissional.

Para que a formação continuada seja proveitosa, faz-se necessário o envolvimento do diretor escolar, pois o professor deve ser motivado e valorizado em seu trabalho para o aprimoramento de sua ação. Desse modo, a formação continuada é uma oportunidade para contribuir por uma educação melhor.

É comum haver reclamações acerca da falta de apoio por parte dos professores, quando se empreendem ações de formação na escola. No entanto, para que esse processo seja exitoso e cumpra os objetivos a que se propõe, é preciso que o professor esteja compromissado e convencido de que seu trabalho se tornará mais eficaz, se estiver bem capacitado.

Para Behrens (1996, p.135), “a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Não consideramos que as ações desenvolvidas ao longo dessa caminhada da inclusão escolar tenham sido inadequadas. Temos que buscar a melhor maneira de trabalhar a educação inclusiva e isso só será possível, a partir de uma reflexão coletiva dos profissionais da educação.

Nesse contexto, um instrumento importante para o processo de reflexão do professor é o memorial, que pode ser utilizado como passo inicial para uma boa participação na formação continuada. No momento em que o professor escuta as experiências dos colegas, estuda textos científicos, sem perceber, reflete sobre sua própria ação. Somente quando há essa reflexão, o professor se torna capaz de enxergar como se dá o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, cria possibilidades e alternativas para introduzir novas e diferentes ações.

A educação inclusiva, o acesso e a permanência do aluno no Ensino Médio não serão resolvidos repentinamente, em um toque de magia, pois sua possibilidade de sucesso se encontra com ações constantemente experimentadas. É preciso acreditar e o mais importante é não se acomodar, pois, na educação, não se trabalha com coisas, objetos, produtos, mas com seres humanos que têm o direito a uma educação de qualidade e a um futuro melhor.

Segundo Perrenoud (2002, p. 186), os professores “devem assumir a complexidade da profissão”, como também devem “desenvolver uma postura reflexiva”.

E é nessa perspectiva que se propõe, como plano de ação, a formação de professores, pois somente com uma posição proativa frente aos desafios

educacionais da proposta inclusiva é que ocorrerá a superação das dificuldades apresentadas no dia a dia escolar.

Perrenoud (2002) continua, nesse sentido, argumentando que

[...] desejamos que todos os professores também se tornem formadores [...]. Lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis se transformem em formadores. Sem dúvida, esta é a razão fundamental de privilegiar a postura reflexiva (PERRENOUD, 2002, p.186).

Assim sendo, a proposta de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino de Barbacena surge com o propósito de possibilitar às escolas a oportunidade de ter, em seu quadro institucional, professores dispostos a se tornarem constantes formadores na perspectiva de uma educação inclusiva. Pretendemos que os professores sejam qualificados para desempenhar esse papel, de modo que suas experiências individuais e coletivas vivenciadas nessa formação sirvam de subsídios para a promoção da aprendizagem dos alunos com e sem NEE, sendo capazes de desenvolver estratégias de flexibilização e adaptação curricular e de promover práticas pedagógicas alternativas para atendimento da diversidade.

3.5 PAE para criação do “Fórum Permanente da Educação Especial Inclusiva”

Entre as finalidades das Superintendências Regionais de Ensino, estão a de exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhe:

- promover a coordenação e implantação da política educacional do estado no âmbito de sua jurisdição;
- orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado (SEE – MG, 2017).

Diante dessas possibilidades de atuação da SRE/Barbacena e após refletir profundamente sobre as concepções e as práticas que orientam o processo de inclusão na E.E. “*Esperança*”, torna-se fundamentalmente importante a criação de um espaço que possibilite a reflexão sobre a melhor forma de organizar o trabalho

escolar para com os alunos com NEE, tendo em vista a realidade das escolas, dos profissionais que nela atuam, dos alunos e das famílias.

Nesse contexto, propomos, no PAE, a criação do “Fórum Permanente da Educação Especial Inclusiva”, que terá como objetivo a promoção de debates e a construção de ações para a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (SEE-MG) nas escolas da SER de Barbacena, bem como propostas de monitoramento no âmbito da jurisdição, com vistas à consolidação dessa política de inclusão para os alunos com NEE.

No primeiro momento de criação do fórum permanente, será disponibilizado um servidor da área pedagógica da SRE, que coordenará as reuniões coletivas, entre representantes das escolas e a própria SRE, com o objetivo de criar o regimento interno do referido fórum.

Nesse regimento deverão ser definidos os objetivos e as atribuições do “*Fórum Permanente da Educação Especial Inclusiva*”, sua composição, seu funcionamento e reuniões, sua coordenação e atribuições, seus membros e atribuições, e tudo mais que se fizer necessário para sua consolidação.

Com esse “Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva”, teremos a possibilidade de promover discussões coletivas e de criar estratégias para um atendimento de qualidade aos alunos com NEE matriculados nas escolas estaduais de Barbacena, bem como o empoderamento dos profissionais da educação no desenvolvimento das ações inerentes à educação inclusiva.

Nesse sentido, o Quadro 7 apresenta as ações a serem implementadas para criação do referido fórum, como também para o desenvolvimento de uma política de inclusão de qualidade que atenda às diferenças do alunado.

Quadro 7 – Plano de Ação Educacional (PAE)

Objetivo geral: criar um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva						
POR QUÊ?	O QUÊ?	ONDE?	COMO?	QUANTO? (CUSTO)	QUEM?	QUANDO?
Identificar os movimentos e organizações sociais ligadas às pessoas com NEE	Mapear os movimentos e organizações sociais que estejam ligadas as pessoas com NEE	Barbacena	Levantamento no município	Buscar parceiros na mídia local	Direção da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Barbacena	Fevereiro de 2018
Para criar um Fórum permanente, é necessário haver uma Portaria ou Lei Estadual para publicação no Diário Oficial	Formalizar a criação do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Belo Horizonte	Encaminhar a documentação para publicação no Diário Oficial	Recursos financeiros da Secretaria de Estado de Educação DE Minas Gerais (SEE/MG)	Direção da SRE/Barbacena e Membros das movimentos e organizações sociais.	Março de 2018
Para divulgar o Fórum Permanente de Ed. Esp. Inclusiva que está sendo criado	Realizar uma audiência pública para a composição do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Barbacena	Convidar as escolas e a população para participar da audiência pública por meio de panfletos e divulgação na mídia local	Recursos financeiros da Secretaria de Estado de Educação DE Minas Gerais (SEE/MG)	SRE/Barbacena, Secretaria Municipal de Educação de Barbacena e os representantes das organizações e movimentos sociais	Março de 2018
Para organizar e legitimar o Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Elaborar e aprovar o Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Salão da SRE/Barbacena	Reunião com os membros eleitos	Não há necessidade de recurso financeiro	Membros eleitos para a coordenação do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Abril de 2018

Quadro 7 - Plano de Ação Educacional (PAE)						
Objetivo geral: criar um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva						
POR QUÊ?	O QUÊ?	ONDE?	COMO?	QUANTO? (CUSTO)	QUEM?	QUANDO?
Para implementação das propostas	Reunir periodicamente para debates, discussões e propostas para a implementação da política de Educação Especial Inclusiva	Salão da SRE/Barbacena	Reuniões	Não há necessidade de recurso financeiro	Todos os membros do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva e aberto ao público	Conforme previsto no Regimento Interno
Para fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de Barbacena	Criar um espaço midiático para divulgação das propostas do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Salão da SRE/Barbacena	Enviar para gráfica e depois encaminhar para todas as escolas públicas do município de Barbacena	Recursos financeiros da Secretaria de Estado de Educação DE Minas Gerais (SEE/MG)	Coordenação do Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva	Mensalmente
Para identificar as ações que estejam alcançando êxito	Elaborar material de monitoramento das ações desenvolvidas a partir do Fórum Permanente de Ed. Esp. Inclusiva com os alunos com NEE nas escolas	SRE/Barbacena	Reunião	Não há necessidade de recurso financeiro	Analistas de referência da Equipe Pedagógica da SRE/Barbacena	Bimestralmente
Para criar uma cultura de trabalhos exitosos para os alunos com NEE	Criar um Memorial com as ações exitosas do trabalho pedagógico com os alunos com NEE	SRE/Barbacena	Divulgação no “site” da Diretoria Educacional da SRE/Barbacena	Não há necessidade de recurso financeiro	Analista de Referência das Temáticas Especiais da SRE/Barbacena	Semestralmente

Fonte: Elaborado pela autora

O Fórum Permanente da Educação Especial Inclusiva, coordenado pela Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, fortalecerá o movimento de inclusão escolar dos alunos com NEE, visando à garantia da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (MEC 2008). Seu objetivo é divulgar, promover e criar estratégias para o fortalecimento da política de inclusão.

Como espaço de debates e conjugação de esforços entre a SRE de Barbacena, as escolas e as instituições sociais envolvidas na promoção do movimento de inclusão escolar, o Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva servirá para adequação e aperfeiçoamento das ações implementadas nas escolas, como também para oportunizar aos profissionais de educação novas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento pleno do trabalho em sala de aula dos alunos com NEE.

O artigo 59, da LDB nº. 9394/96, dispõe que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Desse modo, repensar o fazer pedagógico das escolas comuns para atender aos alunos com NEE tem que ser um movimento coletivo, construído a partir do comprometimento dos profissionais envolvidos na implementação da política de inclusão.

Essa construção coletiva não significa pensar em ações práticas de ensino para atender apenas aos alunos com NEE, mas, sim, para atender com segurança e qualidade aos alunos em suas diferenças. Para Mantoan (2003, p.67),

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p.67).

O Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva surge como possibilidade de assegurar condições para o desenvolvimento de um trabalho eficaz e eficiente à proposta inclusiva.

O conhecimento e a sistematização das ações desenvolvidas ao longo do fórum sobre a inclusão escolar para os alunos com NEE ficarão registrados no Memorial. Esse instrumento possibilitará a compreensão dos acontecimentos e

servirá de referência para a reflexão acerca dos saberes e das práticas desenvolvidas pelos professores de forma consciente, permitindo a reorganização das práticas pedagógicas para implementação da política de inclusão no município de Barbacena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quase um consenso entre os educadores de que além de ensinar, também faz parte de seu trabalho levar dignidade e possibilidade de crescimento social e moral a seus alunos. Grande parte deles também compartilha a consciência de que isso deve ser oportunizado a todos os educandos, sem qualquer tipo de distinção.

Entretanto, analisando a realidade das escolas brasileiras, percebe-se que isso ainda está muito longe de ser alcançado. Muitas crianças e jovens ainda se encontram longe do ambiente escolar, mesmo existindo uma gama de políticas públicas, originalmente criadas com o objetivo de reverter essa situação.

A ideia inicial deste trabalho nasceu de uma inquietação, advinda da percepção de que, mesmo com as diversas legislações e projetos específicos, criados para atender os alunos com NEE, esses continuavam à margem, não da escola em si, mas da possibilidade de um aprendizado efetivo e transformador.

Ao longo da construção desta dissertação, verificou-se que apesar dos grandes problemas ainda existentes, muitos avanços educacionais aconteceram, principalmente no século XXI. Um deles foi oportunizar aos alunos com NEE o acesso ao sistema educacional inclusivo. Isso só foi possível graças a uma proposta baseada na defesa de princípios éticos, nos ideais de cidadania, justiça e igualdade de oportunidades para esses alunos.

À medida que o entendimento das políticas de educação inclusiva foram adentrando os ambientes escolares, os educadores foram se conscientizando da necessidade de implementá-las. Assim, ampliar as possibilidades de inserção das pessoas com NEE nas escolas passou a ser uma grande preocupação para os envolvidos no processo educacional. Fato que vem impulsionando e justificando pesquisas que impactam diretamente a formação inicial e continuada de professores e gestores.

Diante da relevância do assunto em questão, tornou-se necessário e fundamental um aprofundamento do contexto histórico da exclusão dos alunos com NEE no Brasil, no Estado de Minas Gerais e no município de Barbacena. Os objetivos inicialmente propostos para a efetivação de uma educação inclusiva foram analisados, oferecendo um panorama da trajetória das políticas de inclusão escolar.

Em seguida, percorremos todas essas instâncias, como também a E.E. “*Esperança*”, objeto de pesquisa, para uma maior e melhor compreensão da dificuldade de se implementar o processo de inclusão no sistema educacional.

Diante do contexto apresentado, foi possível perceber que, apesar de muitos esforços para a efetiva inclusão dos alunos com NEE na escola comum, principalmente no Ensino Médio, a política de inclusão não tem surtido o efeito desejado, pois esses alunos não tinham sua trajetória escolar garantida até o final da Educação Básica.

No que tange ao empenho para a promoção da aprendizagem desses alunos, verificou-se que se via era apenas uma possibilidade de socialização. Não raro, esse viés adotado causava certo desconforto nos profissionais da escola. Esses sentiam uma grande dificuldade em cumprir seu papel educacional, o que acabava se tornando um obstáculo intransponível na relação professor/aluno.

Para compreensão da realidade e para o desenvolvimento dos argumentos, foi feita uma pesquisa de campo, durante a qual, num primeiro momento, foi realizada uma entrevista coletiva semiestruturada com professores do AEE, especialistas e direção. Este foi marcado por muitas descobertas, pois foi revelada a dificuldade do professor regente e do professor de AEE trabalharem em conjunto, em prol da aprendizagem dos alunos com NEE.

Em um segundo momento, também foi utilizado o método de entrevista semiestruturada, desta vez com as famílias dos alunos com NEE. Durante a mesma, ficou claro o desconforto em não perceber um desenvolvimento satisfatório dos filhos. Tais constatações têm gerado uma relação de desconfiança entre a escola e a família, já que, por diversas vezes, muitos alunos com NEE têm tido interrompida a sua trajetória escolar. A família sente uma insatisfação de não perceber a escola como um espaço de consolidação de direitos.

E, para finalizar, foi elaborada a proposta de um Plano de Ação Educacional, visando diminuir o atrito entre a teoria e a prática no processo de inclusão dos alunos com NEE ao longo da Educação Básica, vislumbrando a conclusão do Ensino Médio para todos os alunos.

A elaboração de um PAE voltado à formação continuada dos professores, especialistas e diretores que atuam na Educação Básica, na sede da regional de Barbacena, partiu da análise dos resultados obtidos na coleta de dados de pesquisa, que apontaram a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico desenvolvido

para os alunos com NEE na escola comum, uma vez que os alunos com NEE não estão contemplados no processo ensino aprendizagem ofertado pela escola.

Acredita-se que a necessidade de envidar esforços por um processo de formação continuada dos professores, especialistas e direção surge da dificuldade dos envolvidos no processo pedagógico em empreender um trabalho de qualidade com os alunos com NEE. Esses necessitam de um trabalho diversificado, de modo a atender às diversas individualidades pedagógicas advindas de sua condição.

Pretende-se que, ao final da formação continuada dos professores, eles possam conduzir o processo de ensino aprendizagem conforme as necessidades de todos os alunos, considerando suas diferenças e promovendo suas potencialidades, a partir de tomada de decisões conscientes acerca dos processos constitutivos da ação educativa para o trabalho com a diversidade em sala de aula.

Em suma, os professores poderão romper com o paradigma da escola tradicional de transmissão de conhecimento, memorização de informações, assimilação e reprodução do saber, para uma lógica de diferentes estratégias e metodologias no trabalho para e com a diversidade.

Concomitante a essa formação continuada, foi proposto também um Fórum Permanente de Educação Especial Inclusiva, como espaço de debates e propostas para efetivação da política de inclusão nas escolas de Barbacena.

As ações propostas no referido Fórum tem como principal objetivo oportunizar aos professores regentes e de aulas, aos professores do AEE, especialistas e diretores da educação da rede estadual de ensino de Barbacena um espaço para debates, propostas e monitoramento das ações pertinentes à inclusão dos alunos com NEE na escola comum.

Como um fórum, pretende-se que seja permanente, podendo ser constantemente alimentado por novos integrantes de diferentes segmentos. Nesse sentido, os futuros mestres formados pelo PPGP também podem participar dele, contribuindo com seus conhecimentos e tendo a possibilidade de um retorno à sociedade com relação à oportunidade que lhes foi concedida.

A participação dos profissionais da educação na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para os alunos com NEE é de suma importância. Por participarem do dia a dia deste público alvo e conhecerem bem as suas necessidades e especificidades, são capazes de contribuir consideravelmente, elevando a eficácia e a abrangência das ações propostas.

Sabemos que toda e qualquer política pública proposta pelo sistema educacional deve ser debatida entre os profissionais da educação, para que seja possível aos envolvidos criarem estratégias para subsidiar a prática no cotidiano escolar e, conseqüentemente, oportunizar a todos os alunos uma educação de qualidade.

Assim sendo, nos cabe pensar que a resposta para a pergunta que fomentou esta pesquisa, “Sistema educacional inclusivo: uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio em Barbacena?”, há muito, ainda, o que se pesquisar e problematizar para que a resposta seja respondida. Todavia, esta dissertação coloca-se como mais uma possibilidade de mediação do tema junto aos espaços acadêmicos, mas, sobretudo, no convite aos especialistas da rede mineira ao trabalho sistematizado na promoção de uma educação, efetivamente, inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2004.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001 de 14 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE, 2001.

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

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília. DF. 2007.

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

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

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14 maio de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Índice de evasão escolar. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/defaulttab.shtm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#!/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

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

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

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

_____. Lei nº 11.494 de 20/06/2007c. **Regulamenta o FUNDEB**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm>. Acesso em: 14 out. 2016.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: MPF, 2004.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. 2002. 65 f. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CORRÊA, R. M. Forma-Ação de professores. In: GUIMARÃES, T. M. (org.). **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

CURY, C. R. J. **Políticas Inclusivas e compensatórias na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DELORS, J. S. (Org.) **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARIAS, G. C. **O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo: Edição: n.67, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, M. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. **Diversa – educação inclusiva na prática**. Disponível em: <http://prceu.usp.br/usplegal/wpcontent/uploads/2014/11/LegislaEduca_marta_gil_2015_02_27.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

GLAT, R. et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 7 nov 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Ed. Alínea. Campinas, SP: 2001.

GUIMARÃES, T. M. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOZULIN, A. **Vygostky's psychology: a biography of ideas**. New York, London: Havester Wheatsheaf, 1990.

LIBERALESSO, P.; ZEIGELBOIM, B. S. Inclusão de crianças com deficiência mental na escola comum. Visão crítica do modelo atual. **Pediatria Moderna** Disponível em:< <https://pauloliberalesso.wordpress.com/2012/05/06/308/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **As políticas de inclusão: movimentos da Educação Especial à educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 1999. 168 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. **Ser ou estar eis a questão: explicando o deficiente intelectual**. Rio de Janeiro: Scipione, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 424/03, de 27 de maio de 2003. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. Decreto Estadual nº 5.287 de 18 de julho de 1957. Criação de Escola Estadual. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1957b.

_____. Decreto nº 32.507, de 31 de janeiro de 1991. Criação do Ensino Médio na Escola Estadual. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1991c.

_____. Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2013.

_____. **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. 2. Ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 2001^a (Coleção Lições de Minas).

_____. Portaria nº 2.562/78, de 30 de março de 1978. **Criação da 5ª série na Escola Estadual Amílcar Savassi em Barbacena**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1978b.

_____. Portaria nº 2.860/79, de 27 de janeiro de 1979. **Criação da 6ª série na Escola Estadual Amílcar Savassi em Barbacena**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1979c.

_____. Portaria nº 3.300/80, de 09 de fevereiro de 1980. **Criação da 7ª série na Escola Estadual Amílcar Savassi em Barbacena**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1980b.

_____. Portaria nº 3.774/81, de 21 de fevereiro de 1981. **Criação da 8ª série na Escola Estadual Amílcar Savassi em Barbacena**. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1981c.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Amílcar Savassi**. Barbacena, MG, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Inclusiva – Construindo significados novos para a diversidade**. Minas Gerais: Lições de Minas, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais** - 2014. Belo Horizonte, 2014d.

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

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2013**. Belo Horizonte, 2013c.

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

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

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2016**. Belo Horizonte, 2016c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, 2017**. Belo Horizonte, 2017b.

_____. Superintendência Regional de Ensino de Barbacena. Organograma. Disponível em: <<http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/home/institucional/organograma>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**: Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. **Inclusão escolar e formação de professores**: o embate entre o geral e o específico. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de pesquisa – o que é? como fazer?**: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROSA, M. I. F P S; SCHNETZLER, R.P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

RODRIGUES, D. "A boa educação é inclusiva". **Educare.pt**, 2015. Disponível em: <<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão. Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

SÁ, E. D. de. Necessidades educacionais especiais na escola plural. Belo Horizonte: **Banco de escola**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/plural.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SASSAKI, R.K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. In: GUIMARÃES, T. M. (org.). **Educação Inclusiva**: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

_____. **Implicações do paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiência**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SKLIAR, C. A invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.24, n. 2, p. 15-32, jul. – Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em 23 fev. 2017.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão. Abordagens sócio antropológicas em Educação Especial**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Proposições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 11-21, mar. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992/11441>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SOLER, R. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 8 out. 2016.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, 2014.

VOLPI, M., SILVA, M.S., RIBEIRO, J. Principais Desafios para o Ensino Médio. In: VOLPI, M., SILVA, M.S., RIBEIRO, J. (coord.). **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescente de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

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

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista coletiva com diretor, especialistas e professores do Atendimento Educacional Especializado

1. Você considera que a proposta de inclusão de alunos com NEE, de um modo geral, está dando certo? É uma proposta viável?
2. O que você entende por Educação Especial e Educação Inclusiva?
3. Como você vê atualmente o processo de inclusão em sua escola de alunos com NEE?
4. Houve algum avanço acerca do processo de inclusão de tais alunos em sua escola?
5. Existem barreiras e/ou dificuldades para efetivamente concretizar a proposta de Educação Especial na perspectiva da inclusão em sua escola?
6. Qual apoio que o (a) auxilia nesse trabalho?
7. Quais são os desafios encontrados no seu campo de atuação?
8. Você considera que os alunos com NEE tem o percurso escolar assegurado durante toda a Educação Básica?
9. Quais as maiores dificuldades destacadas pelos professores acerca do trabalho com esses alunos?
10. Há, em sua opinião, algum tipo de preconceito ou discriminação por parte de alunos professores e outros profissionais atuantes na escola em relação a alunos com NEE?
11. Você considera importante que o aluno com NEE tenha acesso ao Ensino Médio? Justifique a sua resposta.
12. Como é o diálogo com as famílias no processo de inclusão dos alunos com NEE?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com pais de alunos com NEE que estejam frequentando os anos finais e Ensino Médio

1. A Escola Estadual “*Esperança*” se define como inclusiva. Como você entende essa proposta no desenvolvimento do seu filho?
2. Seu filho já frequentou uma escola especial? Quais diferenças você percebe com relação à Escola Estadual “*Esperança*”?
3. Aqui na escola seu filho frequenta algum tipo de Atendimento Educacional Especializado? Se sim, há quantos anos?
4. (Em caso positivo na 2). Você considera que seu filho tem se desenvolvido com esse atendimento?
5. Seu filho já sofreu alguma discriminação nesta escola por parte de colegas, professores ou outra pessoa aqui da escola?
6. Qual a sua expectativa com relação ao desenvolvimento e ao aprendizado de seu filho na escola?
7. Você considera importante que seu filho frequente o Ensino Médio?
8. Vocês têm sugestões para a escola?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa **SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: UMA GARANTIA DE ACESSO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO MÉDIO EM BARBACENA?**, sob responsabilidade da pesquisadora Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes Frois e fui satisfatoriamente esclarecido que:

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

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

_____, ____ de _____ de 20__.

Sujeito de pesquisa Pesquisador (a)

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