

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

CLEUZA ROSÁLIA FERREIRA DE MORAES

**A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL  
DE ENSINO NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

JUIZ DE FORA

2013

CLEUZA ROSÁLIA FERREIRA DE MORAES

**A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL  
DE ENSINO NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

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

Orientador: Dmitri Cerboncini Fernandes

JUIZ DE FORA

2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**CLEUZA ROSÁLIA FERREIRA DE MORAES**

**A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL  
DE ENSINO NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.**

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

---

Prof. Dr. Dmitri Cerboncini Fernandes - Orientador

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

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

Dedico este trabalho à memória da minha mãe, que no período em que estivemos juntas, me incentivou e acreditou no meu potencial. Ao meu marido João Viane, pelo carinho e apoio constantes. Aos meus filhos, Priscila e Flávio, meus dois tesouros que não mediram esforços para me ajudar sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu a vida e me fez assim, corajosa e batalhadora. Obrigada por me iluminar e por ser a essência da minha caminhada.

À minha família pela presença, apoio e carinho constantes, principalmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas da SRE Itajubá: Bruno, Gilson e Silmara pelas palavras de incentivo e apoio.

Às minhas duas grandes amigas Eliane Carolis e Selma pelo companheirismo, mesmo diante das adversidades.

Quem conduz e arrasta o mundo não são  
as máquinas, mas as ideias.

Victor Hugo

## RESUMO

Tendo em vista as determinações legais para a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares, este Plano de Ação Educacional (PAE) analisa o trabalho realizado com esses alunos na Escola Estadual Monteiro Lobato, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Itajubá (SRE Itajubá), os impactos e as implicações dessa prática e o suporte oferecido por essa SRE no fortalecimento das ações docentes para a efetivação da inclusão educacional. Fundamenta esta pesquisa o discurso atual de inclusão e a política educacional vigente no Brasil e em Minas Gerais. A pesquisa considerou a demanda de alunos a serem incluídos na escola escolhida para análise e pretendeu coletar dados para instruir uma proposta de inclusão na unidade escolar. Para obter maior rigor e relevância dos dados, os procedimentos utilizados foram entrevistas com os gestores escolares e regionais, questionários e entrevistas com os professores, análise documental, estudo de caso e observação participante. Os dados revelam, por um lado, o despreparo dos profissionais para realizar o trabalho na perspectiva da inclusão, apontando a urgência de mudanças conceituais e de posturas e, por outro, a necessidade do suporte da equipe regional para o desenvolvimento de uma prática mais assertiva. A partir dessa análise, a proposta é um Plano de Ação Educacional que viabilize um acompanhamento mais sistemático da equipe regional, com vistas à melhoria da atuação docente, visando ao sucesso e à qualidade, favorecendo, assim, uma educação de qualidade a todos os educandos incluídos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Qualificação Docente. Monitoramento.

## **ABSTRACT**

Aiming the ordinance for including children with Special Educational Needs at regular schools, this Educational Plan of Action aims analyze the work with the students at Monteiro Lobato State School, under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Itajubá, the impacts and implications of this practice and the support offered by the RSE on the improvement of instructor actions for the effectiveness of educational inclusion. This research is substantiated by the actual speech of inclusion and educational policies present in Brazil and Minas Gerais. The research got a demand of included students at the school chosen for analysis and intended take data about concretion of this inclusion at the scholar unit. For obtaining more severity and relevance of data, the used procedures were interviews with scholar and regional managers, questionnaires and interviews with teachers, document analysis, case studies and participant observation. The data reveals, on the one hand, the professional unpreparedness for performing the job on the inclusion perspective, pointing the urgency of concept and postural changes and, on the other, the necessity of support from regional team for development of a more assertive practice. From this analysis, the purpose is an Educational Plan of Action that enables an attendance more systematic from the regional team, with perspective of instructor actuation improving, aiming the successes and quality, fostering, this way, a quality education for every included students.

**Keywords:** Including Education. Instructor Qualification. Monitoring.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Resumo das ações do Projeto Incluir.....	27
<b>Quadro 2:</b> Resumo do Plano de Ação Educacional.....	62

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Escolas com acessibilidade arquitetônica.....	24
<b>Tabela 2:</b> Número de professores capacitados pela SEE/MG.....	29
<b>Tabela 3:</b> Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas estaduais da SRE Itajubá.....	33

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Como o professor vê a inclusão na escola .....	46
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
<b>ASB</b>	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
<b>ATB</b>	Assistente Técnico da Educação Básica
<b>CAEd</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CBCs</b>	Conteúdos Básicos Comuns
<b>CEP</b>	Centro de Educação Profissional
<b>CESEC</b>	Centro Estadual de Educação Continuada
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DESP</b>	Diretoria de Educação Especial
<b>DIVEP</b>	Divisão de Equipe Pedagógica
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NAPEM</b>	Núcleo de Apoio ao Ensino Médio
<b>PAE</b>	Plano de Ação Educacional
<b>PAIE</b>	Programa de Apoio às Ações Educacionais
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PIP</b>	Programa de Intervenção Pedagógica
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PNAIC</b>	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>PUC MINAS</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>SAI</b>	Serviço de Apoio à Inclusão
<b>SEE</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	14
1.1 Do isolamento à inclusão .....	15
1.2 Trajetória da política de inclusão educacional em Minas Gerais: do projeto piloto ao Projeto Incluir .....	22
1.3 A qualificação dos professores da rede pública de ensino de Minas Gerais e o desenvolvimento de ações inclusivas .....	28
1.4 O contexto da Escola Estadual Monteiro Lobato .....	32
1.5 O diálogo entre a SRE Itajubá e a Escola Estadual Monteiro Lobato .....	35
<b>2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O SUPORTE OFERECIDO PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITAJUBÁ</b> .....	38
2.1 A realidade da inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato .....	38
2.2 Análise da postura dos professores sobre a inclusão na escola .....	43
<b>3 PROGRAMA DE MONITORAMENTO DA INCLUSÃO PARA A ESCOLA MONTEIRO LOBATO</b> .....	51
3.1 Plano de Ação Educacional: projeto de monitoramento da inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato .....	54
3.1.1 Plano de Ação Educacional: trabalhando por uma inclusão de sucesso .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68
<b>APÊNDICES</b> .....	71

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional vem se expandindo nas escolas do estado de Minas Gerais em virtude da sua relevância e das exigências legais. A maneira como esse trabalho inclusivo está sendo desenvolvido na Escola Estadual Monteiro Lobato, do município de Maria da Fé, e o diálogo entre os seus gestores e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Itajubá, foram objetos desta pesquisa.

Tal estudo buscou observar a qualidade do atendimento da SRE às escolas, no tocante à temática da inclusão. No primeiro capítulo, foi analisado o surgimento da perspectiva de uma educação inclusiva, com foco na implantação do Projeto Incluir<sup>1</sup> e os impactos desde a sua concepção, passando pela formação de professores até a sua implantação nas escolas mineiras. Esse tópico mostrou como a política foi incorporada na referida escola, escolhida por apresentar grande demanda de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Além disso, discorreu-se sobre como a SRE Itajubá orienta as escolas com o objetivo de fortalecer a ação docente para a realização de práticas inclusivas relevantes e eficazes.

Em seguida, realizou-se uma análise da inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato através dos resultados das entrevistas, dos questionários e da observação participante realizados com os profissionais da escola e os gestores escolares e regionais. Esses dados apontaram a necessidade da intervenção da equipe regional para a promoção de capacitações e para o monitoramento dos trabalhos realizados na perspectiva da educação inclusiva.

E, por fim, apresenta-se um Plano de Ação Educacional, com ações voltadas para o desenvolvimento profissional no tocante ao trabalho com os alunos incluídos na Escola Estadual Monteiro Lobato, bem como à melhora do apoio da Regional de Itajubá à referida Unidade Educacional.

---

<sup>1</sup> Projeto Estratégico da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), criado em 2005, coordenado pela Diretoria de Educação Especial (DESP) e desenvolvido em todos os municípios mineiros junto às escolas participantes e Superintendências Regionais de Ensino.

## 1 A INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Como minha trajetória profissional foi atravessada pela atuação com alunos com NEE, percebi a importância de elaborar um caso de gestão que avaliasse o monitoramento da SRE Itajubá com relação às práticas docentes que contribuem, efetivamente, para a educação inclusiva nas escolas.

Neste capítulo é abordada a trajetória das pessoas com necessidades especiais desde a sua inserção no sistema educacional, na modalidade especial, até a concepção atual de educação inclusiva. Esse novo pensamento sobre os alunos com NEEs vem sendo discutido no meio educacional, favorecendo, dessa forma, a sua admissão nas escolas regulares. Entretanto, esse trabalho ainda deve ser respaldado, não somente por leis, mas pelo acompanhamento sistemático de órgãos educacionais competentes, para que essa inclusão ocorra de maneira mais assertiva nas escolas sob a sua responsabilidade.

Serão apresentados mais especificamente os desafios e conflitos enfrentados pelos docentes da Escola Estadual Monteiro Lobato para trabalhar com os alunos incluídos e as ações da equipe do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI) da SRE Itajubá para orientá-los na busca da concretização da inclusão educacional.

Em virtude da mobilização internacional e nacional sobre o tema em questão, como se pode perceber pela Declaração de Salamanca<sup>2</sup> (UNESCO, 1994), Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e Convenção<sup>3</sup> sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>4</sup>, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, o tema foi se materializando em marcos legais fundantes, garantindo, assim, um trabalho voltado para essa perspectiva. Nesse contexto, o estado de Minas Gerais implantou a política de inclusão, inicialmente através do projeto piloto Escola Inclusiva, que foi sendo

---

<sup>2</sup> Declaração realizada em uma conferência mundial sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.

<sup>3</sup> A convenção da ONU, estabelece que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

<sup>4</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação às diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade.

formatado e hoje é denominado Projeto Incluir, atendendo ao disposto na Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003.

A política de inclusão no estado foi idealizada de modo que os alunos, independente da cor, gênero, posição social e deficiência, pudessem estudar perto da sua residência, recebendo atendimento especializado nas escolas comuns, com respeito às suas necessidades e limites educacionais. Seu objetivo foi definir ações desde a acessibilidade até a formação de professores para atuar com os alunos incluídos. Abrangeu também a estrutura física e metodológica, trabalhando com a perspectiva de mudar o olhar sobre os alunos com NEEs.

A partir de 2006, as escolas da SRE Itajubá, objeto de estudo deste trabalho, passaram a receber alunos incluídos nas turmas regulares. Com isso surgiram vários conflitos e as escolas tiveram dificuldades em realizar trabalho diferenciado que atendesse toda a demanda.

Para dar continuidade à inclusão desses alunos, a Secretaria de Estado de Educação ofereceu aos professores das escolas do projeto uma capacitação, visando diversificar as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com NEEs. O desenvolvimento do projeto buscava sensibilizar os profissionais na adoção de atitudes para melhorar a sua atuação em relação aos alunos deficientes, possibilitando a sua participação nas aulas.

Além das adaptações curriculares e metodológicas, foram necessárias adaptações físicas para facilitar o acesso dos alunos e a sua permanência nas escolas comuns. Uma ação significativa desse projeto foi a diminuição do atendimento aos alunos com NEEs em classes e/ou escolas especiais e o avanço na efetivação da inclusão em Minas Gerais.

Nos próximos tópicos será abordado o surgimento da perspectiva da educação inclusiva, focalizando a implantação do Projeto Incluir e os seus impactos desde a concepção e a formação de professores até a implantação do projeto nas escolas mineiras.

## **1.1 Do isolamento à inclusão**



Segundo dados das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (MEC, 2001, p.3), os indivíduos que segundo Cristiana Araújo Guiller, apresentavam algum tipo de “anomalia”<sup>5</sup>, eram considerados “doentes”, incapazes e em desvantagem com relação à maioria da população, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular, não sendo sujeitos de direitos, inclusive do direito à educação.

Conforme Rosangela Machado (2005)<sup>6</sup>, até meados do século XX, os deficientes eram internados em manicômios e asilos. De acordo com o pensamento da época, não havia qualquer possibilidade de participação no sistema educacional, além de não ser reconhecida a capacidade de aprender desses sujeitos. Segundo Agamenon José Siqueira,

até quase o final do século XX, o que se propunha para a escola, principalmente para a pública de um modo geral, é que ela selecionasse dentre a população um certo número de indivíduos que pudessem compor os quadros operativos do setor produtivo da sociedade (MINAS GERAIS, 2002, p.9).

Nesse contexto, surgem vários estudos e reflexões, como a Conferência de Jontiem/Tailândia (UNICEF), que refletiram sobre as habilidades das pessoas com deficiência, até então não reconhecidas como passíveis de participação no ambiente escolar. Na década de 1990, nessa conferência, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, esses sujeitos passam a ter direito à educação formal em instituições escolares.

Em uma visão social, são colocados na modalidade especial do sistema educacional, segregados dos alunos chamados de normais. Segundo Marcos José da Silveira Mazzota,

a complexidade que envolve a questão da identidade pessoal, da identidade social e mesmo das identidades nacionais deve-se, em grande parte, à dualidade determinada pela presença ou ausência de participação ativa, dignidade e respeito. Em outras palavras, deve-se

---

<sup>5</sup> "Uma condição determinada por fatores causais que atuam antes do nascimento, cuja expressão clínica inclui defeitos em um ou mais órgãos, que podem ser estruturais ou funcionais. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002007000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002007000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 mai. 2013.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-inclusao-evolucao-direito/>> Acesso em: 14 out. 2012.

às situações de inclusão e exclusão ou marginalização do ser humano enquanto ser que pensa e age. (Mazzota, 2002, s/p)

O entendimento de que as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais têm os mesmos direitos de qualquer pessoa na sociedade e, por isso, também devem ser respeitadas com relação ao seu ritmo de aprendizagem, teve grande repercussão, sendo promulgada como lei com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Segundo Lauricéia Tomaz da Silva e Silva,

na perspectiva dos direitos humanos é evidente que todos devem ter as mesmas oportunidades de aprender e desenvolver suas capacidades para, assim, alcançar a independência social e econômica, bem como se integrar plenamente na vida comunitária. Por esta razão, as mesmas oportunidades oferecidas pela sociedade aos estudantes sem deficiência devem se estender aos estudantes com deficiência sensorial, física, mental, cerebral ou múltipla. (Silva, 2012, p.2)

Tal lei visava assegurar o direito de todos à participação, em igualdade de condições, no sistema educacional regular.

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração institucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p.19).

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o pensamento passa a ser de uma educação global, na qual a segregação não é benéfica e, sim, uma forma de exclusão e de marginalização, deixando esses indivíduos em desvantagem social. A Convenção da Guatemala<sup>7</sup> (2010, s/p)

vem ressignificar a educação especial, complementando a LDBEN nº 9394/96, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual baseado na deficiência, excluindo todas as formas de discriminação que pudessem impedir o ser humano especial do gozo dos seus direitos e da sua liberdade.

---

<sup>7</sup> Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (MEC, 2010, p.13).

A inclusão se apoia, a partir disso, no princípio de que todas as crianças podem e devem aprender juntas. Desta forma, a escola precisa pensar em formas diferenciadas de ensino, desde que o ritmo do aluno seja respeitado e que lhe sejam oferecidas metodologias adequadas, currículos flexíveis, boa organização escolar e, ainda, utilização de recursos adaptados às diversas formas de aprender.

A concepção de educação inclusiva é a de que deve ser garantido o acesso e a participação de todos os educandos especiais nas escolas, impossibilitando a segregação desses em escolas especiais. Segundo Vygotsky (1993), os sujeitos se constroem na interação com o outro; por isso, a inclusão é fundamental para que os alunos possam conviver com os seus pares sem discriminação.

A mudança de paradigma sobre as NEEs levou à percepção do ser humano na sua totalidade. Segundo Gardner (1995), o conceito de inteligência se amplia na perspectiva da multiplicidade, no qual essa vai sendo construída, justificando, dessa forma, a convivência dos alunos com a diversidade, de uma maneira saudável e produtiva. Há várias habilidades que podem ser desenvolvidas no ambiente educativo de forma a contemplar as diferentes áreas do aprendizado. Essa evolução de pensamento aponta para a reestruturação da cultura social e escolar, mobilizando ações que considerem a singularidade dos sujeitos e que atendam a esse novo contexto.

No Brasil, com a garantia imposta pela Constituição Federal de 1988 de que a educação é para todos, passou-se a entender que qualquer aluno tem direito a estudar em uma escola regular e a estruturação do ensino deve ser a mais variada possível, de forma a atender aos educandos no que concerne ao desenvolvimento e à preparação para o exercício da cidadania. Em consonância ao princípio da educação na diversidade e ao disposto na legislação, há uma mudança de compreensão: os alunos especiais devem estar em constante interação com os demais para que seja possível o seu reconhecimento enquanto cidadão.

Na perspectiva do respeito à diversidade e ao direito do ser humano em participar da vida em sociedade sem discriminação, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, nos seus artigos 58 a 60, destaca “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de

necessidades especiais”, exceto para os alunos com grandes comprometimentos<sup>8</sup>, quando não for possível a sua inclusão em escolas comuns.

Com a necessidade em trabalhar à luz da inclusão, a segregação, em termos de legislação, sai de cena, dando espaço à educação inclusiva, exigindo, com isso, que políticas públicas fossem implantadas para que as escolas pudessem promover o direcionamento de ações que respeitassem as diferenças dos alunos.

Essa perspectiva orientou novas propostas educacionais que assegurassem condições de acesso e permanência dos alunos em um espaço no qual as diferenças fossem valorizadas. Essa nova postura exige das escolas significativas mudanças e adaptações que favoreçam ao aprendizado, não somente dos alunos incluídos, mas também dos chamados normais, que já não se enquadram em aulas conservadoras, sem a diversificação de metodologias. De acordo com Mariana Parisi<sup>9</sup>,

a metodologia aplicada na Educação Especial não é restrita, pelo contrário, é bem ampla, já que se atende crianças com múltiplas deficiências. Nesse universo, as metodologias são diversificadas precisando atender as necessidades de cada um. (Parisi, s/d, s/p)

A lei garante, também, que os alunos devem ser atendidos por professores qualificados, com especialização em nível médio ou superior, para garantir um atendimento de qualidade. Começa, então, a discussão sobre a inclusão escolar, sendo inserida, assim, com grande relevância, na agenda governamental.

Atendendo ao disposto na lei e visando à melhoria do percurso escolar dos alunos com NEEs, a SEE/MG, nosso universo de estudo, elaborou uma política que teve como objetivo atuar desde a acessibilidade até a formação de professores.

Dessa forma, Minas Gerais, na busca pela concretização dessas leis, vem se mobilizando desde a década de 1990, marco da Instrução SEE nº 01, publicada em 24 de janeiro de 1992, que buscava a ressignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para cumprir os preceitos da legislação, o estado oferece subsídios aos profissionais que atuam na educação especial para que esta

---

<sup>8</sup> Que possui grave déficit cognitivo que comprometem sua aprendizagem acadêmica. Autor não identificado. Disponível em: <<http://o.canbler.com/categoria/cerebro-e-os-nervos/comprometimento-cognitivo>> Acesso em: 07 jun. 2013.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.eaprender.com.br/943>> Acesso em: 01 jun. 2013.

se organize de forma a se aproximar cada vez mais dos pressupostos e da prática da educação inclusiva, definindo uma proposta educacional mais adequada à nova realidade.

Ainda nessa direção, a SEE/MG criou a Diretoria de Educação Especial (DESP), em 2001, para dar suporte ao trabalho com alunos com deficiências e condutas típicas<sup>10</sup>. Em 2005, a SEE/MG, publicou a orientação SD nº 01<sup>11</sup>, com o objetivo de explicar aos profissionais sobre o atendimento aos educandos com NEEs. As ações inclusivas desses alunos nas escolas mineiras têm início efetivo em 2001 com o projeto piloto Escola Inclusiva, que visou modificar o atendimento das escolas especiais, sendo conhecido hoje como Projeto Incluir.

Com isso, pode-se perceber a preocupação do Estado nesse tipo de educação, com recursos diversificados e capacitação de profissionais para atuação com a demanda da educação especial. Durante a consolidação do projeto, foram realizados cursos de aprofundamento sobre as características e os comportamentos próprios de cada deficiência, em que os docentes aprenderam como lidar com as particularidades dos alunos especiais.

Assim como nas escolas do país, em Minas Gerais, os alunos com NEEs eram direcionados, antes década de 1990, para escolas especiais, nas quais a convivência era restrita aos pares que também apresentavam algum tipo de dificuldade. Após um trabalho nessas escolas, passavam por uma avaliação com uma equipe multidisciplinar<sup>12</sup>, sendo integrados às escolas regulares apenas se apresentassem algum tipo de avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola comum, entretanto, essa educação ainda não era inclusiva. Foi possível perceber que a escola recebia o educando especial e o enturmava em uma sala com um número menor de alunos, já que o seu desenvolvimento era mais lento,

---

<sup>10</sup> O termo está associado a transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, desajuste social, distúrbios emocionais etc., de acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais (2001). Hoje, denominam-se Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), conforme a Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012.

<sup>11</sup> A Orientação nº 01, de 08 de abril de 2005, prioriza o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Essa orientação foi complementada por critérios estabelecidos pela Resolução SEE nº 2197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais.

<sup>12</sup> Formada pelo gestor, supervisores, orientadores, psicólogos, fonoaudiólogos e professores envolvidos.

dando continuidade às suas ações sem nenhuma reestruturação da metodologia de ensino.

Os alunos eram, assim, integrados, mas precisavam se adequar a uma escola ainda não adaptada física, material e pedagogicamente. Nesse modelo, esse educando especial era muito prejudicado no seu processo de ensino e aprendizagem, já que o papel da escola era apenas encaixá-los no sistema educacional, sem nenhuma adequação de currículo, metodologia, planejamento ou reestruturação da unidade escolar.

Atualmente, as discussões apontam que os alunos com NEEs, assim como os demais, têm condições de aprender, desde que respeitados os seus ritmos e formas, valendo o docente, para isso, de recursos e estratégias adequadas. Segundo Fátima Alves (2009, p.65),

todo indivíduo tem o seu desenvolvimento, uns mais rígidos, outros mais lentos, até porque cada um tem o seu ritmo próprio e o ser especial tem o seu ritmo e ele irá responder conforme sua maturidade neurológica.

Mesmo com a imposição da lei da inclusão desses alunos em escolas regulares, as instituições especiais ainda têm uma demanda elevada, considerando que os profissionais das escolas regulares ainda se sentem despreparados para o trabalho educacional com alunos especiais.

O professor inclusivo prepara suas aulas e desenvolve suas atividades em sala de aula, respeitando a diversidade humana e as diferenças individuais de seus alunos. Acrescentando a isto o cuidado de propiciar condições para o atingimento dos objetivos individuais, o professor leva em consideração também a participação ativa dos alunos em todos os aspectos da vida escolar (SASSAKI, 2002, p. 22).

Para preparar a equipe escolar para esse tipo de atendimento, a parceria e o monitoramento constantes da equipe da SRE é um fator primordial. Os docentes vivenciam diversos conflitos na sua prática diária, principalmente ao final do ano, quando precisam decidir se promovem ou não o aluno especial.

A seguir, é apresentada a trajetória da inclusão em Minas Gerais desde o projeto piloto até o Projeto Incluir, com o objetivo de demonstrar o desenvolvimento da perspectiva inclusiva e os direcionamentos práticos dessa política.

## **1.2 Trajetória da política de inclusão educacional em Minas Gerais: do projeto piloto ao Projeto Incluir**

A SEE/MG iniciou o seu trabalho voltado para a educação inclusiva em agosto de 2001, com um projeto piloto denominado Escola Inclusiva, que foi implantado juntamente com a criação da Diretoria de Educação Especial (DESP). Sua ação principal era a da sensibilização da comunidade escolar para as mudanças atitudinais com vistas à educação inclusiva, que passaria pelas adaptações do Projeto Político Pedagógico (PPP), adequações curriculares e metodológicas, aquisição de recursos didáticos e promoção de ações inovadoras para a garantia de acesso e atendimento aos alunos com NEEs. O projeto buscou, ainda, a melhoria dos processos de formação dos professores, segundo o documento das Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais – Projeto Incluir (2005).

Segundo a gestora regional em entrevista para este trabalho, o projeto incitou discussões sobre o processo de inclusão, o que propiciou um maior envolvimento dos diferentes profissionais e possibilitou a aquisição de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos diferentes educandos. No entanto, o projeto tinha uma abrangência restrita a 127 escolas da região metropolitana e, por isso, os resultados demorariam a ser utilizados para o desenvolvimento de ações que contemplassem todo o estado.

Iniciando o trabalho com a sensibilização dos profissionais para a mudança de concepção no atendimento especial inclusivo, a SEE/MG, em 2002, organizou várias capacitações, ministradas pelos profissionais das escolas especiais, uma vez que eles já tinham, além da prática, vários cursos na área.

Vale ressaltar que educação inclusiva à qual estamos nos referindo contempla a educação especial sem segregação dos alunos, ou seja, os educandos com NEEs são atendidos em escolas comuns, com adaptações do ensino e incorporação de mecanismos que promovam o aprendizado, favorecendo, dessa forma, a inclusão educacional e social.

O Projeto Piloto Escola Inclusiva incitou vários subprojetos, executados pelas escolas especiais. A SEE/MG mobilizou essas instituições escolares através do Projeto de Apoio às Inovações Escolares (PAIE). Os profissionais se reuniam e

definiam o tema de prioridade para a unidade escolar, visando à qualidade na atuação com os alunos. Elaboravam um subprojeto com o tema, a fundamentação e a justificativa, um cronograma de ações pedagógicas pré-definidas e o levantamento dos recursos financeiros necessários para a sua execução, encaminhando-o às SREs para análise. Caso atendesse aos objetivos da política, a SEE/MG liberava os recursos para a sua execução.

Esses subprojetos contribuíram para a qualificação dos profissionais das escolas especiais. Cabe, nesse momento, relatar um pouco da minha experiência em uma escola especial na qual atuei por alguns anos. Foram quatro os projetos selecionados e executados na instituição: “Oficina de Psicomotricidade”, com estudos realizados por uma psicopedagoga acerca do tema psicomotricidade; “Brincando, jogando e aprendendo”, que trabalhava com a perspectiva do ensino através de jogos, evidenciando, assim, uma ação educativa lúdica e prazerosa; “Inserindo conhecimentos, deletando dificuldades”, que mostrou a importância do trabalho com a tecnologia, visando à inserção dos alunos no mundo tecnológico, valendo-se das tecnologias assistivas, e “Ressignificando a escola especial”, com apontamentos para a atuação dos profissionais da educação especial além dos muros escolares, contribuindo para o desenvolvimento integral dos seus educandos.

Em 2005, tal projeto foi substituído pelo Projeto Incluir, que deu início ao processo de inclusão nas escolas de toda a rede estadual de Minas Gerais. Nesse primeiro ano, funcionou também como um piloto e atendeu a 266 escolas da região do norte de Minas. Em 2006, se estendeu para os 853 municípios mineiros, abrangendo 630.000 alunos, 18.000 educadores e 901 escolas<sup>13</sup>. Inicialmente, o seu objetivo era atender, pelo menos, a uma escola por município, sendo a de maior porte a escola polo para onde eram encaminhados os alunos com NEEs.

As escolas, ligadas diretamente ao projeto, receberam, em 2006, recursos para compra de materiais, que seriam utilizados como suporte para o trabalho com alunos com NEEs. Muitas foram preparadas para a acessibilidade arquitetônica e o recebimento dos alunos com dificuldade de locomoção. Os cadeirantes e aqueles com graves comprometimentos de locomoção necessitam de espaços acessíveis para que possam transitar sem empecilhos por todos os espaços da escola, justificando a urgência desse procedimento.

---

<sup>13</sup> Dados da cartilha do Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas.



Em 2011, das 45 escolas da SRE Itajubá, nosso objeto de análise, 36 tinham acessibilidade arquitetônica, como mostra a tabela 1. As nove ainda sem acessibilidade estavam em reforma e constam nas planilhas já elaboradas para a adequação das escolas dentro das exigências do projeto.

**Tabela 1:** Escolas com acessibilidade arquitetônica

	Número de escolas	Possui acessibilidade arquitetônica
Escolas da regional	45	36
Educação Especial	02	02
Centro Estadual de Formação Continuada (CESEC)	01	01
Centro de Educação Profissional (CEP)	02	02
Escolas do Projeto Incluir	23	20

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos arquivos do Projeto Incluir da SRE Itajubá (2013).

Foram distribuídas 15 cartilhas do Projeto Incluir para cada escola em 2007. Elas eram compostas por textos relacionados ao projeto pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, e um breve conhecimento sobre cada deficiência. Tais foram elaborados para subsidiar o trabalho dos docentes, com o propósito de que eles tivessem em mãos materiais que subsidiassem a sua prática. Os estudos poderiam ser realizados em reuniões na escola, momento propício para a atuação da equipe da SRE, no sentido de orientar e monitorar essas reflexões. Porém, essa intervenção por parte da regional não aconteceu.

As escolas do projeto receberam, em 2008, recursos para formar uma rede de apoio à inclusão, que deveria ser constituída por todos os órgãos que poderiam dar suporte aos alunos com NEEs, como profissionais das unidades de saúde, das escolas particulares, do poder judiciário, do executivo, do legislativo e profissionais liberais. Em um trabalho de parceria, eles desenvolveriam ações conjuntas para a melhoria da qualidade de vida desses alunos. Essa rede foi montada com um cronograma de ações, mas poucos municípios conseguiram consolidar a proposta de forma eficaz.

A partir de 2009, em uma visão mais ampliada, todas as escolas passaram a ser inclusivas e deveriam contemplar no seu PPP os procedimentos, as alternativas e a estruturação do trabalho na perspectiva da inclusão. Quanto às escolas especiais, o projeto previa a adequação destas ao atendimento de forma complementar, conforme a Diretriz Nacional para a Educação Especial (2001).

A Escola Estadual Monteiro Lobato, inicialmente, não fez parte do projeto por estar localizada próxima a uma escola especial. Além disso, havia no município uma escola estadual na zona rural para onde foram direcionadas as ações e benefícios do projeto.

A partir da extensão do projeto em 2009, a instituição passou a integrar a rede de escolas inclusivas e, com isso, começou a receber alunos incluídos, sem o preparo inicial que as demais receberam. Tal fato respalda o presente estudo e dá relevância à elaboração de um Plano de Ação Educacional para empoderar a escola na realização de um trabalho de sucesso com a nova demanda.

Nessa perspectiva, houve também uma proposta para a criação de uma equipe denominada SAI dentro das equipes pedagógicas das regionais, que dariam suporte às escolas. Todas as regionais criaram equipes, que deveriam ser orientadas com cursos periódicos e reuniões sistemáticas com as demais secretarias do estado para unificar as ações, tendo, com isso, condições de contribuir mais efetivamente com as escolas.

Inicialmente, elas eram compostas por profissionais da SRE e das escolas especiais. Atualmente, na regional de Itajubá, por exemplo, o trabalho é realizado por pessoas que nem conheciam o projeto de forma prévia e que ainda não têm condições para executá-lo com eficiência.

A SEE/MG, dando continuidade às ações do projeto, em 2008, ofereceu o curso de atualização “Inclusão: Fazendo a diferença na Educação para educadores da rede pública”, que contou com a participação de, aproximadamente, 14.000 educadores, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). O curso foi oferecido na modalidade a distância, através de plataforma virtual, na qual foram realizados estudos acerca das deficiências, com carga horária de 220 horas para os integrantes da primeira turma e de 180 horas para os demais.

Nesse ano, para compor a primeira turma, foram oferecidas quatro vagas para cada regional para os integrantes da equipe SAI, quatro para cada escola especial e, no ano seguinte, o curso se estendeu para às demais turmas, sendo

oferecido a todas as escolas do projeto, direcionando 15 vagas por escola<sup>14</sup>. Em algumas instituições, entretanto, essas vagas não foram totalmente preenchidas. É importante destacar que nenhum profissional da Escola Estadual Monteiro Lobato participou, pois as vagas do curso foram para a escola da zona rural integrante do projeto.

Na sua ementa, constava o estudo de diversas deficiências, das suas características, limitações e possibilidades e, ao final do curso, os participantes deveriam montar um plano de ação educacional, que deveria ser executado, o que não aconteceu. Tal fato é frequente nos cursos de capacitação, comprometendo, assim, o desenvolvimento do trabalho, o monitoramento e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

As SREs apresentam um quadro de pessoal bastante defasado; porém, as ações devem ser monitoradas para que os investimentos não sejam desperdiçados. Falo por experiência: participei desse curso, sou da equipe de elaboração do plano de ação e não tive chance de executá-lo na minha escola.

A equipe da Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) estava toda direcionada para as ações do PIP, porque essa era a prioridade, e, como a equipe trabalha atualmente com um número reduzido de integrantes, cada um deles, além de monitorar os projetos sob sua responsabilidade, precisa acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas. Esse acúmulo de responsabilidades da equipe da SRE tem dificultado o acompanhamento mais minucioso de cada projeto e, com isso, o trabalho com o Projeto Incluir não está sendo desenvolvido de maneira eficiente.

Em 2010, foi realizada uma pesquisa em todas as escolas que receberam alunos com necessidades especiais e/ou transtornos para a implantação de salas de recursos especializadas. De acordo com a legislação, essas salas deveriam ter 20 alunos, os quais seriam atendidos em grupos de até cinco alunos por período e, quando fosse o caso, até individualmente. Todos os municípios receberam o serviço, mesmo aqueles que apresentaram número insuficiente de educandos.

O atendimento era realizado no contraturno, com duração diária de 40 minutos até 2 horas, e os alunos deveriam participar até três vezes por semana. Ele deveria ser realizado com metodologias diferentes das utilizadas nas salas de aulas

---

<sup>14</sup> Informações retiradas de ofícios do arquivo do Projeto Incluir.

comuns. Entretanto, o trabalho deveria ser bem articulado, para que suprisse as necessidades que os educandos apresentassem no dia a dia em sala de aula.

Nas escolas com alunos surdos, foram abertas vagas para intérpretes. Apenas as localidades em que não foram encontrados esses profissionais ficaram sem esse suporte. Foram autorizados pela Secretaria de Estado de Educação, professores de apoio nas escolas em que houvessem alunos com deficiências múltiplas.

O quadro a seguir destaca as ações que foram desenvolvidas através do Projeto Incluir para concretizar a inclusão das escolas do estado. É importante ressaltar que a inclusão ainda requer mais ações e investimentos para que seja realizada de maneira eficaz. Dessa forma, o Projeto continua em execução, sendo reformulado com frequência para atender às demandas que surgem em função das novas exigências do contexto atual da educação.

**Quadro 1:** Resumo das ações do Projeto Incluir

2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do projeto piloto, que atendeu a 266 escolas da região norte de Minas Gerais.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto estendido para todos os municípios (01 escola por município).</li> <li>• Distribuição de recursos para as escolas do projeto.</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição de cartilhas com textos para a formação de professores e com orientações para pais, alunos e profissionais da educação.</li> <li>• Criação da equipe SAI.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de uma rede de apoio à inclusão em cada município.</li> <li>• Ampliação do projeto para todas as escolas.</li> <li>• Curso de atualização para os educadores da rede pública ministrado pela PUC Minas Virtual.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos arquivos do Projeto Incluir (2011) da SRE Itajubá.

O trabalho com a inclusão na SRE Itajubá teve início em 2006, tendo apenas uma supervisora regional como responsável pelas ações da regional. Em 2007, com a criação da equipe SAI, três analistas passaram a integrar a equipe. A Escola Estadual Monteiro Lobato foi incluída no projeto a partir de 2008, quando recebeu as cartilhas, fazendo parte da rede de apoio à inclusão. A seguir será apresentada uma

análise sobre a formação oferecida e os desdobramentos destas nas práticas dos professores.

### **1.3 A qualificação dos professores da rede pública de ensino de Minas Gerais e o desenvolvimento de ações inclusivas**

Para o desenvolvimento dos profissionais das escolas inclusivas, a SEE/MG ofereceu algumas capacitações para os professores que atuam no AEE e para todos os docentes da rede estadual que trabalhavam com alunos com deficiência auditiva e visual. Entretanto, muitos deles eram designados<sup>15</sup> e já saíram das escolas especializadas. Além disso, muitas instituições educacionais que não eram ligadas ao projeto não foram beneficiadas com vagas para o curso e não possuem em seu corpo docente profissionais com esta capacitação, como é o caso da Escola Estadual Monteiro Lobato. Vale ressaltar que faltou, também, um diálogo mais constante da SRE para orientar e apoiar posteriormente as ações dos docentes.

Conforme dados constantes no arquivo do projeto na SRE Itajubá, há evidências de que os professores que trabalham como regentes de aulas nas salas comuns não tiveram capacitação especializada e, pelos seus relatos, percebe-se que eles sentem-se despreparados para o trabalho com alunos com déficit cognitivo, mesmo com os vários suportes e recursos disponibilizados. Para os alunos surdos, por exemplo, conta-se com o intérprete, para os cegos, os profissionais de apoio, mas, quando se trata de deficiência intelectual, não existe profissional para apoiar o trabalho do regente.

A tabela 2 apresenta o número de professores da regional capacitados para atendimento específico a cada necessidade. Ressalto que o número de professores capacitados ainda é insuficiente para a demanda de alunos especiais. Há por exemplo, escolas que, mesmo com alunos surdos, não têm no seu quadro de docentes um intérprete, pois nos municípios da SRE Itajubá, há poucos profissionais qualificados nesta área. Nesse caso, a regional oferece o atendimento especializado

---

<sup>15</sup> Professores que assinam contratos temporários com as unidades escolares, ora para assumir um cargo vago, ora para assumir substituições.

em outro município, para onde são deslocados os alunos. Este deslocamento não é a melhor forma de atendimento, mas a SRE tem feito investimentos em capacitação de profissionais com essa especialização para resolver esse problema.

Considerando que na Escola Monteiro Lobato há 89 alunos incluídos e, para esse trabalho, são capacitados apenas o intérprete de Libras e dois professores das salas de recursos, é imprescindível que a SRE organize um atendimento focalizado em instrumentalizar e qualificar os profissionais dessa escola para a educação inclusiva.

**Tabela 2:** Número de professores capacitados pela SEE/MG

	Número de professores
Instrução de Libras	01
Intérprete de Libras	06
Baixa Visão	03
Deficiência Intelectual	05
Português como 2ª língua	01
Braille	04

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos arquivos do Projeto Incluir da SRE Itajubá (2013).

Nas escolas da SRE Itajubá são oferecidos os seguintes atendimentos como apoio às demandas existentes: Instrução de Libras, Intérprete de Libras, Braille e salas de recursos para alunos com prejuízo cognitivo. Mesmo sem uma demanda a priori, a SRE investe na formação de professores especializados em cada necessidade, para que as suas escolas estejam preparadas para atender aos alunos especiais.

Segundo a orientação SD nº 01, o número de alunos na sala em que há um educando com necessidade especial deve ser de, no máximo, 25, o que muitas vezes não ocorre, dificultando uma ação docente mais individualizada. Os professores se queixam do pouco investimento na sua qualificação e da falta de orientação da equipe da SRE para esse atendimento.

Entre os educadores das escolas comuns, temos podido observar certa preocupação com a qualificação dos professores para efetivar a inclusão, mas seu interesse pelo assunto é visível: quando se propõem eventos que tratam da inclusão, tem sido cada vez mais significativa, ao lado de pessoas que já atuaram na Educação Especial, a presença de professores das escolas comuns, que têm um ou mais alunos com deficiência na(s) turma(s) em que lecionam (VEREDAS, 2005, p.27).<sup>16</sup>

No questionário realizado com os professores da Escola Monteiro Lobato, foi recorrente a vontade de participar de formações para a qualificação do trabalho com os alunos especiais.

Os alunos incluídos estão fora do nosso controle, porque é difícil trabalhar com um aluno sem saber se ele está ou não sendo respeitado em sua individualidade. Nós, professores, estamos precisando de mais estudo sobre a educação inclusiva para saber lidar com esses alunos. Se tivéssemos mais apoio, nossa prática seria muito melhor, porque trabalhar com os alunos diferentes e não saber o que pode e o que não poder ser feito com eles é uma insegurança que a gente tem que conviver diariamente (Depoimento<sup>17</sup> de um professor).

Pode-se notar que a rotina em sala de aula se torna angustiante quando não se tem a clareza do que deve ou não ser feito e nem o apoio necessário à execução de um trabalho diferenciado e relevante. Segundo Maria Teresa Egler Mantoan,

não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema quanto para seu desenvolvimento profissional. (Mantoan, 2006. p.59)

O docente precisa de conhecimento que torne a sua prática eficiente e adequada às necessidades do seu alunado. Segundo relato de uma professora, “faz falta ter mais conhecimento sobre como lidar com esse tipo de aluno.” Essa fala traduz a necessidade de orientação e acompanhamento mais constantes no cotidiano escolar por uma equipe qualificada.

Na escola comum, muitos professores, principalmente aqueles com mais tempo de serviço, têm a oportunidade de escolher as suas turmas e, por isso, não

---

<sup>16</sup> Módulo 7, volume eletiva 3 .

<sup>17</sup> Todos os depoimentos de professores aqui inseridos são parte de entrevistas realizadas para a produção desta dissertação.

escolhem as classes de alunos incluídos, pois sentem dificuldade para realizar uma prática docente de qualidade. Além disso, essa é uma situação nova na qual os conhecimentos já consolidados não são suficientes para um trabalho bem realizado e há, por isso, essa vontade no trabalho com turmas com as quais já consegue realizar uma prática experiente, tendo domínio da sua ação.

O depoimento de um professor ao ser indagado sobre a sua atuação com os alunos incluídos reflete tal afirmação: “não me sinto preparado para trabalhar com esses alunos, tenho receio de não conseguir ajudá-los a superar suas dificuldades, esta é uma situação muito complicada para mim”.

A operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique o significado das diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica (CARVALHO, 2008, p. 100).

Os alunos são encaminhados para as escolas comuns e esses profissionais, ainda com dificuldades para uma atuação eficaz, não conseguem realizar adaptações curriculares, com a ênfase necessária nas habilidades e competências desses educandos. Ainda são recorrentes discursos de professores que não entendem como esse aluno, que não consegue realizar todas as exigências acadêmicas de um currículo enciclopédico, pode estar matriculado na escola comum.

Trabalho com os alunos que tem NEEs na sala comum com mais de 35 alunos. Considero essa situação muito desafiadora, porque respeito às dificuldades deles, mas fico ansiosa, pois eles não conseguem avançar em seus conhecimentos e eu, nesse caso, não sei o que fazer (Depoimento de um professor).

Essas reflexões corroboram o entendimento da natureza excludente da escola e das posturas tradicionais que a levaram a adotar uma forma seletiva, que perdura até hoje na atuação de alguns profissionais. Ao ser indagado sobre a sua atuação com os alunos incluídos, relata um professor que

trabalhar com alunos sem ter clareza de sua forma de aprender, suas possibilidades e limitações nos traz muita insegurança. Muitas vezes, nosso trabalho é feito por ensaio e erro. E ainda tem os outros alunos que ficam prejudicados porque não conseguimos avançar com o conteúdo. Antes, as salas eram homogêneas e a gente conseguia



fazer o trabalho, os alunos aprendiam juntos e hoje tá muito misturado, tornando muito difícil a nossa ação (Depoimento de um professor).

Diante do exposto, fica evidente que um bom acompanhamento pela SRE pode facilitar o processo de inclusão no âmbito educacional. As regionais têm como principal função o acompanhamento do processo educacional no âmbito pedagógico das escolas jurisdicionadas. Uma ação relevante dessa equipe é levantar dados sobre o desempenho dos alunos e verificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores. Cabe à ela monitorar o processo, reunindo-se sistematicamente com os professores e profissionais envolvidos para avaliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e orientar outras intervenções que se fizerem necessárias.

Dessa forma, o trabalho com a inclusão requer monitoria e intervenção da equipe na promoção de eventos de capacitação externa e interna e na interação com profissionais qualificados na área, por exemplo. Na Escola Monteiro Lobato, ainda há apenas três profissionais capacitados e três com formação na área para o trabalho com alunos com NEEs. Entretanto, eles podem colaborar com a equipe da SRE na capacitação e orientação dos colegas de escola. Para concretizar essa ação, é necessário, assim, que a SRE faça um planejamento, com cronograma definido de ações articuladas, para ser desenvolvido sem interrupções, objetivando o “empoderamento”<sup>18</sup> dos professores e o acompanhamento das suas ações.

#### **1.4 O contexto da Escola Estadual Monteiro Lobato**

A Escola Estadual Monteiro Lobato é uma das 45 escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Itajubá, localizada na zona urbana de Maria da Fé, que fica próximo à sede da regional. Nesse município, há, ainda, a Escola Estadual São José, localizada no distrito de Pintos Negreiros, a 26 quilômetros da zona urbana, e

---

<sup>18</sup> Processo pelo qual uma pessoa utiliza o seu poder pessoal para fazer escolhas, decidir por si mesma e assumir o controle de sua vida (MAFRA, 2002, p. 94).

a Escola Estadual Renascer – Educação Especial. A referida SRE, com sede em Itajubá, a 24 quilômetros de Maria da Fé, atende a 21 municípios<sup>19</sup> circunvizinhos.

Fazem parte da SRE 45 escolas estaduais, com um total de 25.999 alunos, sendo 14.147 do Ensino Fundamental, 9.479 do Ensino Médio, 1799 da modalidade EJA Fundamental e Médio e 574 alunos com NEEs, distribuídos conforme a tabela a seguir.

**Tabela 3:** Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas estaduais da SRE Itajubá

Necessidade especial	Número de alunos
Deficiência intelectual	124
Surdez	65
Baixa Visão	43
Transtornos Globais do Desenvolvimento	242
<b>Total</b>	<b>574</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos arquivos do Projeto Incluir da SRE Itajubá (2013).

É importante destacar que na escola analisada, há 89 alunos com NEEs, sendo dois educandos surdos, 34 com deficiência intelectual e 53 com Transtornos Globais do Desenvolvimento, número elevado em relação aos outros porque todas as síndromes não individualizadas são inseridas nesse item.

Percebemos na tabela 3 que há um número maior de alunos com deficiência intelectual em relação às outras necessidades, como a baixa visão e a surdez.

Dessas 45 escolas que fazem parte da SRE Itajubá, duas são Centros de Educação Profissional (CEP), uma é um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), duas são especiais, duas oferecem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, três oferecem desde os anos iniciais até o Ensino Médio e as demais trabalham a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Maria da Fé apresenta uma alta demanda de pessoas com deficiência: além dos 89 alunos incluídos na escola pesquisada, temos 96 alunos regularmente

<sup>19</sup> Dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Disponível em: <<http://www.simade.caedufjf.net/portal-simade/home.jsf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

matriculados em uma escola estadual de educação especial e 116 alunos na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE)<sup>20</sup>.

É importante destacar que a existência da alta demanda ainda atendida pela escola especial e pela APAE contrasta com o paradigma da inclusão, considerando que todos esses alunos deveriam estar matriculados na rede regular de ensino.

Por ser a única escola pública da sede do município que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Escola Estadual Monteiro Lobato recebe uma grande demanda de alunos com NEEs, encaminhada pela escola especial, pela APAE e no 6º ano encaminhados pelas escolas municipais. Caracteriza-se, assim, como uma unidade escolar de grande porte, que atende 1219<sup>24</sup> alunos, sendo 533 do Ensino Fundamental, 638 do Ensino Médio, 48 da EJA, e 89 alunos incluídos, com diversas necessidades educacionais especiais. Funciona em três turnos e tem um quadro de pessoal orientado pela legislação vigente.

A gestora dessa escola é licenciada em Geografia, com especialização em Didática Geral, e tem 25 anos de experiência em educação, sendo 15 anos na referida escola e 10 meses de atuação como gestora.

As quatro especialistas da escola são graduadas em Pedagogia, uma delas com especialização em Alfabetização e outra em Docência do Ensino Superior, e a orientadora educacional é Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia e 14 anos de experiência de regência e gestão em escola especial.

Na secretaria, há sete Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB), 13 Auxiliares da Educação Básica (ASB) e 57 professores. As duas professoras das salas de recursos têm experiência em educação especial, sendo uma graduada em Pedagogia e a outra em Psicologia. Das três professoras de Ensino do Uso da Biblioteca, apenas uma tem especialização em Alfabetização, com foco na educação inclusiva, e as outras duas são graduadas no curso de Magistério de nível médio.

Vale destacar nesse quadro os quatro profissionais com formação específica, o que pode favorecer o trabalho com os alunos com NEEs. Todos esses profissionais, que já compõem a equipe escolar, têm condições de realizar um trabalho de formação na própria instituição, apoiados pela equipe da SRE.

---

<sup>20</sup> Atende aos alunos da Educação Infantil e aqueles com deficiência severa e que não têm condições, ainda, de frequentar o sistema educacional.

<sup>24</sup> Dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Disponível em: <<http://www.simade.caedufjf.net/portal-simade/home.jsf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

Há três professores que estão fora da regência amparados pelo artigo 152 da Lei nº 7109, de 13 de outubro de 1977<sup>21</sup>. Eles realizam trabalhos diversos, como prestação de contas, compras, atendimento ao público e desenvolvimento de projetos de leitura. Dos outros 48 professores, que estão na regência de aulas, doze têm especialização em Docência do Ensino Superior e um em Informática Aplicada à Educação. Em 2012, quatro professoras se aposentaram. Já em 2013, está previsto que cinco professores se aposentem; em 2014, provavelmente mais cinco e, em 2015, oito. Assim, esse quadro aponta para uma grande renovação dos profissionais diretamente envolvidos com os alunos.

A proporção de alunos com NEE é 7,3%, percentual significativo se comparado ao índice da regional, que é de 2,2%. Por isso, a escola conta com duas salas de recursos para dar suporte aos alunos mais comprometidos. Porém, elas não são suficientes para atender a todas as demandas de atendimento. A escola tem, ainda, dois alunos surdos, assistidos por um profissional intérprete de Libras.

Diante do exposto, pode-se observar que o trabalho com a inclusão precisa ser desenvolvido de maneira assertiva, o que requer orientações que fortaleçam e qualifiquem a prática docente, sendo essencial um acompanhamento sistemático da equipe da SRE. É preciso realizar um trabalho planejado, com datas e ações definidas durante o ano todo, contribuindo, assim, para o trabalho diário dos professores.

### **1.5 O diálogo entre a SRE Itajubá e a Escola Estadual Monteiro Lobato**

Os profissionais que fazem parte da equipe SAI da SRE Itajubá são uma Analista Educacional da equipe pedagógica, um Analista Educacional na função de inspetor de escola e dois técnicos de atendimento escolar. Dos profissionais da equipe, apenas os dois analistas que trabalham na equipe de campo acompanham mais diretamente as atividades desenvolvidas na escola. Para realizar um trabalho

---

<sup>21</sup> Estatuto do magistério público do estado de Minas Gerais que, no artigo 152, tem a seguinte redação: “o professor que houver completado 45 (quarenta e cinco) anos de idade e contar 25 (vinte e cinco) anos de regência terá direito ao exclusivo exercício das atribuições do módulo 2, previsto no artigo 13 desta Lei, ou, a critério do sistema, de outras, necessárias ao funcionamento da escola”.

sistemático, é necessário que a SRE aumente a sua equipe, possibilitando, assim, uma presença mais constante e, com isso, uma orientação mais direcionada.

O trabalho que vem sendo realizado pela SRE Itajubá é bem restrito a levantamentos de dados sobre as necessidades existentes em cada escola para a autorização de contratação de profissional de apoio. Em 2013, os profissionais das escolas especiais apresentaram uma proposta à SRE para iniciar um estudo em parceria com as escolas regulares que contam, na sua estrutura, com salas de recursos. Entretanto, só aconteceu um encontro até o mês de maio. Reuniões esporádicas, no entanto, não conseguem seguir uma linha de desenvolvimento de temas e, conseqüentemente, não atendem às necessidades, de acordo com o relato da gestora regional.

Atualmente não há um cronograma, as capacitações acontecem por acaso. Outro erro é a definição dos temas abordados, que são impostos sem se considerar as necessidades e os anseios dos professores que estão atuando com os alunos incluídos. Outro problema é que as capacitações têm abordado temas mais próprios de crianças, sem considerar que a necessidade é que se trabalhe temas próprios de adolescentes e jovens (Depoimento da gestora regional).

Diante da situação apresentada pela gestora, há que se pensar em um cronograma, com ações definidas e direcionadas à compreensão do processo pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo seguido com rigor pelas escolas para a concretização da inclusão.

A equipe já capacitada foi substituída por analistas iniciantes nesse processo, já que aqueles profissionais precisaram assumir outras funções. Entretanto, os profissionais da antiga equipe, ainda são do quadro da SRE Itajubá e seria muito interessante que eles integrassem novamente a equipe para colaborar com o desenvolvimento do trabalho com as escolas. Essa será uma ação relevante para desenvolver um processo de orientação e monitoramento das ações da escola, contando com profissionais com experiência na área da inclusão e, por isso, podem colaborar para o crescimento dos seus colegas iniciantes nas escolas inclusivas.

Outra dificuldade levantada pela gestora regional foi a falta de apoio de uma equipe multidisciplinar que viabilize as orientações necessárias ao professor, para que esse consiga entender que muitas necessidades especiais podem ser minimizadas a partir do desenvolvimento de um trabalho diversificado e

individualizado. Trabalhar dessa maneira pode gerar um conflito para o docente, pois, conforme relata a gestora regional,

normalmente, os educadores estabelecem um patamar de conhecimento que querem transmitir e aqueles alunos que não o atingem são considerados reprovados. Porém, o aluno incluído necessita ser visto de maneira diferenciada, elucidando cada progresso.

Nesse contexto, a atuação da SRE na promoção de capacitações e grupos de estudos é primordial, pois apenas com o entendimento de como trabalhar na perspectiva da inclusão é que os professores poderão realizar esse trabalho de maneira eficaz. Ainda segundo a gestora regional,

a SRE tem um papel fundamental de levantar a demanda de alunos incluídos para a autorização de profissionais de apoio, de capacitar as escolas, de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e de dar orientação aos professores e demais profissionais da escola. Apesar de todas essas atribuições, a equipe não atua de maneira eficaz para auxiliar, de fato, a escola nas dificuldades que encontram frente à inclusão.

De fato, os profissionais da equipe da regional concordam que o acompanhamento precisa ser repensado, pois a demanda é grande e a equipe pequena. Entretanto, a própria gestora admite que o monitoramento não pode mais ser feito da mesma forma, sendo necessário, portanto, intensificar as ações de apoio às escolas.

Os atendimentos que a equipe realiza na escola têm como objetivo apoiar as ações dos especialistas e docentes, analisando sistematicamente o desenvolvimento do processo educacional. A parceria da regional com a instituição educacional é fundamental para que o seu quadro de profissionais tenha plenas condições de enfrentar o desafio de atender às diferenças com qualidade e aprendizado.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados da análise realizada, a qual pretendeu levantar dados sobre as posturas dos professores frente ao trabalho com os alunos incluídos, a estruturação da escola e a forma pela qual o monitoramento da escola é realizado pela equipe da SRE Itajubá.

## **2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O SUPORTE OFERECIDO PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITAJUBÁ**

Em virtude da necessidade de efetivar a política de inclusão nas instituições educacionais da rede pública de Minas Gerais, a equipe do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Itajubá (SRE Itajubá) incentivou as escolas regulares a receberem matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais. De início, houve resistência devido à insegurança dos profissionais; entretanto, os alunos foram encaminhados e matriculados.

O processo de inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato iniciou-se em 2005 e foi acompanhado de orientações da SRE Itajubá e das escolas especiais. A seguir, são analisados os aspectos relativos à implementação do Projeto Incluir na escola estudada, bem como a relação com a SRE Itajubá. Constam nessa pesquisa questões relacionadas ao preparo dos professores para realizar a inclusão, à estrutura da escola e ao respaldo oferecido pela SRE Itajubá.

### **2.1 A realidade da inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato**

A escola pesquisada recebeu a primeira turma de alunos incluídos em 2005. Esse desafio mobilizou toda a equipe da instituição educacional na busca por recursos e orientações para realizar o trabalho com esses alunos. Foram 14 alunos matriculados e, objetivando formar uma turma homogênea, a supervisora colocou-os em uma única sala de 6º ano, justificando que, assim, o trabalho seria mais coeso. Ao concentrá-los, os professores não souberam como atendê-los nas suas particularidades, gerando diversos conflitos, como a desistência de docentes que tinham assumido a turma e até mesmo o pedido para que os alunos fossem distribuídos nas demais turmas.

A turma era formada pelos 14 alunos com NEEs e mais 11 alunos repetentes do 6º ano, enturmação que gerou conflitos diversos na escola. Segundo a gestora, ela não foi discutida coletivamente e não possibilitou um trabalho de inclusão, além

de não ter ficado adequada pedagogicamente. Com isso, resolveram distribuir esses educandos em todas as turmas de 6º ano. Assim, os professores que atuavam nas outras turmas, por receio de enfrentar o trabalho, reclamaram que eles deveriam ter continuado na turma anterior. Entretanto, essa nova enturmação foi mantida, a fim de viabilizar o trabalho inclusivo.

Ao ser indagado sobre como deve ser o trabalho com os alunos especiais, um dos professores entrevistados disse:

Sou totalmente a favor das escolas especiais, onde as turmas são menores e os alunos têm atendimento individualizado, por profissionais qualificados. Não tenho perfil e não me sinto preparado para esse tipo de trabalho.

Como se sabe, não é possível fazer a inclusão de alunos especiais com posturas profissionais arraigadas e metódicas, como destaca Hannah Arendt (2004, p.36 apud, BRASIL, 2004, p. 36).

Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma organização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar.

Ainda segundo a autora (apud BRASIL, 2004, p. 30), se o aluno já mostrou dificuldades para aprender pelo caminho da transmissão e do reprodutivismo, é necessária, por parte do professor, uma mudança postural e atitudinal frente a esse desafio, decorrente da pluralidade do alunado.

[...] fica evidenciada a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em metodologias educacionais compatíveis com esse grande desafio.

É preciso que o professor seja constantemente orientado por profissionais que tenham conhecimentos mais aprofundados, para que esses transmitam fundamentação e segurança para o seu trabalho. Segundo relata a gestora regional em entrevista,



[...] a não articulação do planejamento com a utilização correta das sequências didáticas, da intencionalidade pedagógica e do acompanhamento pedagógico do aluno através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, acaba desnortando as ações dos professores.

Os profissionais da escola analisada receberam os alunos incluídos, mas não estão certos de que estão realizando um trabalho eficaz. Percebem, nesse sentido, a necessidade de um aperfeiçoamento profissional que os qualifique para ensinar a esses alunos, de modo a atender às suas especificidades, sem prejudicá-los na sua trajetória escolar.

Eles sentem que precisam melhorar as suas práticas para assegurar uma aprendizagem significativa e condizente com as necessidades individuais, removendo barreiras que possam interferir no processo de ensino e na consolidação da aprendizagem. Segundo a gestora regional,

diversos são os fatores que corroboram para que o professor assuma a postura de rejeição ao trabalho com os alunos incluídos: despreparo profissional para trabalhar com esta demanda, falta de uma proposta pedagógica inclusiva, falta de um cronograma de capacitações, falta de monitoramento da equipe da SRE, que possa fortalecer a atuação dos docentes.

A grande queixa desses profissionais é de que gostariam de realizar um trabalho bem fundamentado nas teorias do desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, que realmente pudesse atender às suas demandas, mas que não têm conhecimentos necessários para essa prática. Além disso, gostariam de ter conhecimentos específicos que os empoderasse na realização de um trabalho focalizado nas individualidades, com ações e estratégias direcionadas para a aprendizagem do aluno. Para isso, seria importante buscar uma ação interativa em sala de aula, para desenvolverem um olhar mais atento às especificidades de cada educando, considerando as diferenças como fator positivo no processo educacional.

Apesar da intencionalidade e dos esforços para a concretização de uma educação inclusiva, os efeitos na prática ainda são mínimos. Segundo Mantoan (2004, p.13),

para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas às diferenças, há de se reverter o modo de pensar e de fazer

educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental e em outras etapas da educação básica.

Conforme os argumentos apontados pela autora, é essencial a presença constante da equipe regional para direcionar as ações e empoderar os professores na efetivação do trabalho inserido nessa perspectiva. Os desdobramentos de práticas ainda contraditórias revelam uma grande necessidade de fortes investimentos na qualificação profissional de todos os atores escolares, pois a mudança de concepção e de cultura é um processo que requer tempo e persistência, além de constante orientação e monitoramento. Requer, também, que a instituição como um todo adote posturas e práticas inclusivas.

Segundo relato de um professor iniciante na escola, “o professor precisa estar bem embasado para atuar de modo mais eficaz com esses alunos e até com os outros”. Essa afirmativa demonstra o desejo desse profissional em qualificar a sua prática, considerando que um professor com um bom nível de conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEEs terá mais condições de realizar um trabalho de sucesso. Por isso, o diálogo entre a escola e a SRE se faz fundamental para minimizar as angústias dos professores.

Partindo do pressuposto de que a escola tem ligação intrínseca com a comunidade na qual se insere, os valores e as tendências sociais são nela refletidos. Com isto, percebe-se que a inclusão vai muito além dos muros da escola e que, além de formação profissional, os docentes precisam de uma formação humana que valorize a diversidade.

Esse tipo de intervenção pode trazer ganhos futuros, pois os alunos de hoje serão os profissionais do futuro e, ao se formarem a partir de uma perspectiva inclusiva, as diferenças serão consideradas fator positivo no ambiente de trabalho. Segundo Cláudia Pereira Dutra<sup>22</sup>,

dessa forma, o **desafio da educação brasileira** é a implementação da política de inclusão educacional de promoção do acesso e da qualidade, com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação, escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras\\_DiferentesOlhares.doc](http://www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras_DiferentesOlhares.doc)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades. (Dutra, 2005. s/p)

Para uma prática educacional inclusiva, é preciso fazer as adaptações curriculares, de planejamento e de acessibilidade. Entretanto, isso não basta. É necessário ir além, analisando as ações que dificultam o trabalho nessa perspectiva e repensando o papel socializador da escola, a fim de construir novas propostas educativas que viabilizem o acesso escolar a todos, sem nenhum preconceito.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monteiro Lobato, observa-se que não há nenhum item referente ao trabalho de inclusão. Esse é um documento relevante, já que se traduz em um suporte que vai nortear o trabalho escolar. Construído coletivamente, a sua elaboração envolve todos os segmentos da escola, de forma que todo o seu conteúdo seja de conhecimento geral, sendo concretizado nas ações individuais. Se nesse documento não há nenhum item que respalde as ações inclusivas, fica a critério de cada profissional incorporá-lo ou não, de acordo com suas concepções.

Ao se construir uma proposta pedagógica, é fundamental a revisão de alguns paradigmas que, tradicionalmente, têm norteados a escola pública brasileira. Em primeiro lugar, é preciso compreender a educação como um processo de formação do ser humano em todas as suas múltiplas dimensões: conhecimento, afetividade, sexualidade, cidadania e ética (MINAS GERAIS, 1999, p. 39).

O projeto é que vai sustentar a prática dos profissionais da escola, como explica Rejane Staidel apud Moacir Gadotti (1994, p.579)<sup>23</sup>:

Todo projeto supõe "rupturas" com o presente e "promessas" para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, as instituições garantem no seu projeto político-pedagógico a incorporação das práticas inclusivas pelos profissionais e, segundo o autor

---

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2912\\_1715.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2912_1715.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

supracitado, é necessário o rompimento das atitudes já incorporadas para suscitar um trabalho mais inovador e eficaz com os alunos incluídos.

Não é suficiente que os alunos apenas participem da escola como os demais: é preciso propiciar que eles gozem dos mesmos direitos e, para isso, é fundamental que os profissionais compreendam que todos devem participar das ações educacionais com equidade.

Considerando que deveriam ser tratados de maneira equânime, ou seja, que tivessem uma atenção especial ao diferente, a escola assume uma postura que muitas vezes não atende à individualidade, porque trata a todos da mesma forma.

Os alunos incluídos são distribuídos nas turmas de acordo com o seu desempenho escolar. Geralmente, são enturmados nas classes nas quais o trabalho é desenvolvido de maneira mais lenta, sob a alegação de que não acompanham as turmas mais desenvolvidas. Participam de todas as atividades da escola, como desfiles cívicos, gincanas e excursões, e as aulas são desenvolvidas da mesma maneira para todos. Assim, os alunos é que acabam se adaptando à escola, como ocorria no modelo da integração. Segundo Mazzota (1988, s/p):

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é importante lembrar, tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, as vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos.

É preciso que os professores entendam que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com necessidades especiais é o mesmo realizado com os demais. Entretanto, este deve ser feito com adaptações de estratégias, recursos e suportes que respeitem as limitações dos alunos, cabendo à escola preparar os ambientes e dar o respaldo ao trabalho desse docente.

## **2.2 Análise da postura dos professores sobre a inclusão na escola**

Na tentativa de analisar o trabalho com os alunos incluídos na Escola Estadual Monteiro Lobato, foi realizada uma pesquisa, valendo-se de um

questionário de responsividade voluntária direcionado aos professores, para detectar as potencialidades e também as fragilidades dos profissionais na prática com essa demanda. A pesquisa contou, também, com entrevistas com professores e gestores. Os questionários foram distribuídos aos 57 professores, dos quais 39 responderam.

As três primeiras perguntas pretenderam mostrar o gênero dos docentes, o grau acadêmico e o tempo de docência na rede estadual de ensino. De acordo com os dados, 22 são mulheres e 17 homens; 27 desses professores são licenciados e 12 têm especialização. Em relação ao tempo de docência, são 6 professores iniciantes com menos de cinco anos, 18 na faixa entre seis e 15 anos, sete entre 16 e 25 anos e oito acima de 26 anos.

Por meio das respostas obtidas, ficou claro que os cursos de licenciatura não apresentam disciplinas que focalizem a compreensão das características do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEEs, as suas potencialidades e limitações, dado que apenas 2% dos respondentes apontou que a sua formação na contemplou esses aspectos. Segundo Antônio Nóvoa (2009, p.14):

parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto à medida que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Segundo o autor, o professor vai desenvolvendo a sua prática com a formação continuada e com a experiência que adquire no exercício com os alunos, mas a realização de boa atuação inicial requer uma boa formação acadêmica. Este pensamento corrobora com a necessidade da colaboração das equipes, de forma que os professores com mais orientação possam trocar experiências e conhecimentos com os demais.

Partindo da reflexão de Nóvoa, vale ressaltar a importância da mediação da equipe da SRE no sentido de promover momentos de estudos e troca de experiências entre os docentes, visando fortalecer as ações educacionais com vistas à educação inclusiva. A experiência dos professores é considerada uma

característica relevante para a efetivação de uma prática mais fortalecida, já que as diversas situações pelas quais esse profissional já viveu podem ser úteis na tomada de decisões sobre a melhor maneira de trabalhar com a diversidade.

Pode-se perceber pelos dados apresentados que 64% dos professores têm mais de 16 anos de serviço, sendo, portanto, a maior parte do corpo docente bem experiente, o que pode contribuir para a atuação dos novatos. Entretanto, como a questão aqui apontada é a educação inclusiva, esses se valeriam da experiência dos professores da escola especial, em um trabalho de parceria direcionado e articulado.

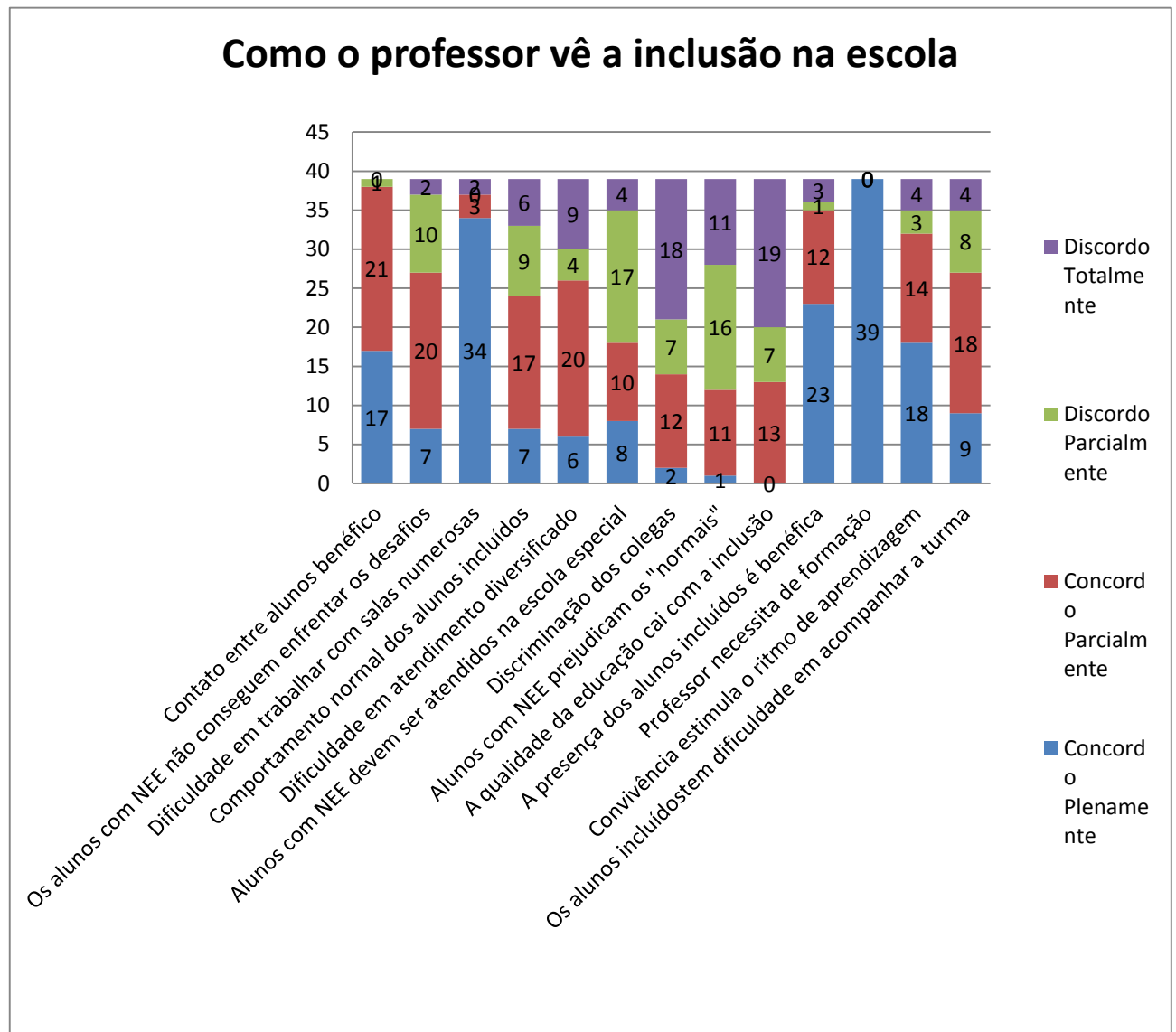
A necessidade de investimento do Estado em formação continuada mais abrangente para que todos tenham a oportunidade de melhorar o seu entendimento e a sua atuação com os alunos incluídos foi apontada por 77% dos respondentes. Ainda de acordo com Nóvoa (2009, p.19), “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Para o autor, os docentes devem ser orientados na sua prática diária por profissionais que os ajudem a elevar os seus conhecimentos acerca do assunto a ser trabalhado em sala de aula. Além disso, para ele, só é possível o desenvolvimento na carreira se houver investimento em formação continuada para o embasamento da prática docente e, dessa forma, a presença constante da SRE nas escolas é fator primordial para a melhoria da atuação dos docentes.

Tal análise embasa a atuação parceira dos profissionais da escola especial do município e da equipe da SRE, monitorando, orientando e reforçando as ações cotidianas. Mostra, ainda, que só é possível o desenvolvimento na carreira se houver investimento em capacitações na área de educação inclusiva e suporte da equipe da SRE. Com isso, os professores se sentem mais confiantes e conseguem desenvolver uma prática fortalecida e assertiva.

Os dados do Gráfico 1 apresentam a percepção dos professores a respeito da presença dos alunos incluídos nas salas de aula regulares. De maneira geral, percebe-se que isso ainda incomoda muitos professores, pois trabalhar com alunos que demandam um atendimento diferenciado pode deixar o professor em situação difícil, já que há aqueles que, por mecanismos de defesa, preferem culpabilizar o processo de inclusão a procurar ajuda dos demais profissionais responsáveis pela ação educacional da escola.

Gráfico 1: Como o professor vê a inclusão na escola



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas dos questionários respondidos pelos professores da pesquisa (2013).

Os docentes, sentindo-se impotentes na realização de um ensino diferenciado com os alunos com necessidades especiais, transferem o fracasso do trabalho aos alunos. De acordo com Telma Lobo (2011,s/p)<sup>24</sup>

é comum atribuir ao portador de necessidades especiais a culpa por seu insucesso, rotulando-o muitas vezes como deficiente mental.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/inclusao-social-4043755.html>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

Muitas são as problemáticas que ocorrem mediante procedimentos da educação inclusiva. Uma delas está relacionada aos professores que atuam com esta proposta, sem ter a mínima formação para compreender e lidar com o portador de necessidades especiais, o mesmo, então, precisa buscar mecanismos para atendê-lo e melhorar a aquisição em sala de aula. (LOBO, 2011)

Dos professores entrevistados, 27 apontam que a dificuldade está nesse aluno, pois ele não conseguiria vencer os desafios da escola comum. Há, ainda, os que preferem dizer que os alunos seriam atendidos com mais qualidade nas escolas especiais, onde o trabalho é realizado em turmas com 12 e, no máximo, 15 alunos.

Observou-se que 27 professores afirmam que têm dificuldade em oferecer um atendimento diversificado em salas de aulas numerosas e 13 alegam que a qualidade do ensino diminui com a presença desses alunos nas turmas regulares.

Ao mesmo tempo em que um número expressivo de docentes atribuem as dificuldades aos alunos, a maioria, incluindo alguns do grupo anteriormente citado, consideram a convivência benéfica. Esse paradoxo pode indicar, contudo, que a inclusão é considerada positiva por quase todos (35 professores), mas a maneira como vem sendo executada não consegue propiciar um desenvolvimento satisfatório (27 professores). Segundo a gestora escolar,

a convivência de alunos especiais com os alunos ditos “normais” facilitará sua aprendizagem, pois o aluno aprende muito mais com a troca de experiências entre colegas. E eles ficam mais estimulados a aprender quando frequentam a mesma sala de aula de seus colegas de fora da escola.

Ainda segundo a entrevistada, os alunos acabam ficando excluídos na inclusão, porque muitos profissionais não conseguem lidar com essa diversidade, o que dificulta o acompanhamento do ritmo de aula por esses alunos. É urgente, portanto, a intervenção da SRE, criando espaços de capacitação, de intervenção e de orientação para que a escola desenvolva as suas ações sustentadas pelo acompanhamento da equipe regional responsável.

Quando indagados sobre a formação em serviço, é unânime a afirmação de que todos precisam de formação continuada para qualificar o trabalho com os alunos com NEEs. A gestora escolar diz que a escola deve estar sempre aberta para receber alunos em qualquer nível de conhecimento, mas concorda que ainda falta capacitação dos profissionais.



Quase a metade dos professores concorda que o ritmo dos alunos melhora ao conviver com a diversidade, sem a segregação. Os movimentos inseridos na perspectiva da educação inclusiva reforçam a necessidade de os alunos conviverem com os seus pares, independente das suas limitações e/ou sequelas cognitivas. A interação é benéfica, estimulando-os a progredirem. Mantoan (1998, p.5), corroborando o pensamento de Forest e Lusthaus, mostra que

O processo de inclusão tem como metáfora o caleidoscópio. O caleidoscópio é uma imagem formada por um conjunto de pequenas pedras coloridas agrupadas uma ao lado da outra em um recipiente, que ao mexê-las forma novas imagens. O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se forma menos complexo, menos rico. E esta metáfora se aplica a educação, quando entendemos que as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, sendo parte da sociedade onde se encontra.

De acordo com a autora, a interação é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. O processo de inclusão vai muito além de práticas, mas há que se rever as posturas e os valores daqueles que desenvolvem o trabalho em contato direto com os alunos.

Atender a alunos com NEEs requer conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais, que respeitem os seus ritmos e as possibilidades, valendo-se de estratégias diversificadas que valorizem a interação de todos os alunos. Esses educandos têm características diferenciadas, como o desenvolvimento cognitivo em ritmo mais lento, as percepções sensoriais prejudicadas, o desenvolvimento psicomotor diferenciado, as dificuldades na memorização, na organização do pensamento, no raciocínio lógico, dentre outros, o que exige um ensino adaptado para que eles possam desenvolver as suas competências.

Os dados apontam a necessidade do trabalho coletivo, com troca de experiência entre os professores e demais profissionais, no sentido de ajudar os alunos a minimizar os seus conflitos e de agregar o máximo de competências. Segundo Nóvoa (2009, p.30),

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais

experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

O trabalho coletivo pode favorecer o aprendizado dos professores iniciantes e enriquecer ainda mais a ação dos experientes. Dentro da carga horária dos docentes do estado, são reservadas duas horas semanais para encontro dos professores, chamado de módulo coletivo. Esses momentos devem ser aproveitados para estudos e capacitações e torna-se fundamental, por isso, a presença da equipe da SRE. Segundo José Cerchi Fusari (s/d, s/p),

A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns.<sup>25</sup>

O trabalho coletivo pode ser um diferencial na concretização da educação inclusiva. Vários professores que atuam com os alunos incluídos se apoiam, aprendendo a lidar com as diferenças a partir das discussões e troca de experiências no dia a dia escolar. Esse trabalho coletivo deve constar do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo planejado e discutido na coletividade.

Os dados revelam ainda alguns fatores necessários para que o trabalho com a inclusão atinja aos educandos especiais, valorizando e respeitando a sua diferença: enquanto 100% dos respondentes acha importante ou muito importante a atitude dos professores, a escolha das metodologias, a formação docente, os recursos e estratégias utilizadas e a colaboração entre os professores e o suporte de técnicos especializados, 95% concorda que o processo de avaliação é essencial no processo de inclusão. Essas informações mostram que os professores sabem da importância de todos os fatores apontados acima, mas quando citam a relevância de técnicos especializados, destacam a necessidade de um suporte mais efetivo para a sua prática.

Ainda analisando os dados obtidos, pode-se destacar que 87% dos professores da escola acha importante participar de capacitação, 8% se queixa de salas numerosas e 2% da falta de experiência e de apoio.

---

<sup>25</sup> Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p069-077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2013

No geral, os resultados revelaram que os professores não se sentem preparados para atuar em meio a educandos especiais, e que o suporte oferecido pela regional não atende às suas necessidades. Por isso, a relevância da elaboração de um Plano de Ação Educacional que respalde o trabalho na perspectiva da inclusão nas escolas comuns.

### **3 PROGRAMA DE MONITORAMENTO DA INCLUSÃO PARA A ESCOLA MONTEIRO LOBATO**

O sistema educacional, com vistas ao cumprimento das legislações que determinam a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares, fixa metas de expansão do atendimento em todas as instituições estaduais. Com isso, as ações do Projeto Incluir, são estendidas, atingindo a totalidade das escolas do estado.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais vem propondo, a partir de uma maneira de ver a inclusão, uma retomada da discussão da natureza e dos objetivos da escola pública (MINAS GERAIS, 2002, p. 9).

Diversas ações foram realizadas nas escolas que integravam inicialmente o Projeto Incluir, visando à preparação da instituição para a efetivação de um trabalho inclusivo de qualidade. No início, apenas uma em cada município foi contemplada para compor o Projeto, gerando algumas arbitrariedades, pois, como atualmente todas as escolas devem ser inclusivas e receber alunos com NEEs, muitas delas, como a Escola Monteiro Lobato, que não fizeram parte do projeto e não receberam recursos e capacitações para preparação da instituição, hoje trabalham sem essa fundamentação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação. É notório que a falta de conhecimento sobre as necessidades dos alunos corroboram com a dificuldade que os docentes enfrentam na realização de um trabalho eficaz, conforme mostram os dados da pesquisa.

A inclusão se justifica pelo aprendizado através da interação e pelo desenvolvimento de novos olhares sobre as pessoas com necessidades especiais, entendidos, agora, como sujeitos que aprendem em momentos e ritmos diferenciados e que, por isso, requerem um ensino sustentado por metodologias que respeitem a individualidade, promovendo a realização global do educando.

Além disso, é preciso investir nas possibilidades do educando, percebendo a sua diferença como um fator benéfico. Os dados das entrevistas e dos questionários revelam o grande desafio que os educadores precisam enfrentar para uma prática com metodologias que levem em conta as diferenças e necessidades individuais. Também apontam para um olhar mais atento da equipe regional em relação ao

monitoramento e suporte pedagógico de que esses docentes precisam para o desenvolvimento de estratégias propícias à aprendizagem de todos os alunos.

Para realizar a inclusão, é preciso uma posição crítica dos educadores em relação aos saberes escolares e à forma como podem ser trabalhados; implica considerar que a escola não é uma instituição pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos educandos, em um processo que requer diálogo dos professores com a comunidade escolar e com outros campos do conhecimento<sup>26</sup> (MINAS GERAIS, 2006, p. 9).

De acordo com as informações coletadas para este estudo, os profissionais da Escola Monteiro Lobato precisam de um acompanhamento mais sistemático da equipe regional, considerando fundamental esse suporte para melhorar as suas práticas, propondo participação em capacitações e orientações ao longo do ano e apontando caminhos e estratégias mais adequadas ao trabalho com os alunos incluídos.

Segundo Hadji (1997) apud André (1999), “existe um forte elo entre o diagnóstico e a remediação. Portanto, o primeiro princípio para orientar um “tratamento pedagógico” seria um bom diagnóstico”. Por isso, é preciso um trabalho intenso, buscando realizar um Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos para detectar as necessidades de cada um desses educandos, o que viabilizaria a identificação dos suportes e das estratégias necessários ao ensino.

Nesse sentido, a avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos adquire pleno sentido quando, além das condições particulares de um aluno determinado, é orientada à melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem e à identificação dos apoios necessários para o seu progresso (COLL, 2004, p. 276).

Atualmente, não existe um programa rígido de ensino a ser seguido e cumprido, mas orientações flexíveis para nortear o trabalho dos professores nas diversas etapas da educação básica. Dessa maneira, é possível planejar o trabalho, respeitando a diversidade ao elaborar um currículo real que atenda a todos e que consiga manter uma boa qualidade do ensino. O estabelecimento de uma colaboração entre a equipe regional e a escola é imprescindível para o crescimento

---

<sup>26</sup> Inclusive manter um diálogo constante com a equipe regional e com os profissionais das escolas especiais.

profissional e para suprir as necessidades tanto dos docentes quanto da clientela atendida pela escola.

Colaborar com as escolas para que atinjam seus objetivos implica uma intervenção dirigida preferencialmente a facilitar o desenvolvimento e o enriquecimento da instituição escolar, de forma que seja cada vez mais capaz de favorecer o desenvolvimento adequado de seus alunos (COLL, 2004, p. 306).

Ajudando o professor a superar os seus receios e as suas dúvidas em relação a um ensino realizado em tempos e espaços diferenciados, além da utilização de metodologias e estratégias adequadas, é fundamental um ensino individualizado. Ainda de acordo com Coll (2004, p. 328), “a formação dos professores acerca da fundamentação teórica desses enfoques é imprescindível para a modificação das crenças”.

A escola precisa de um suporte externo e é para isso que existe nas Superintendências Regionais de Ensino o setor Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), que tem como função o acompanhamento das ações pedagógicas das escolas. Essas equipes são compostas por Analistas Educacionais, na sua maioria com formação em Pedagogia, com condições de orientar o processo pedagógico e monitorar os projetos e as ações educacionais. O trabalho é distribuído aos analistas, direcionando a cada integrante um conjunto de escolas para o acompanhamento de alguns projetos para o monitoramento.

Hoje, a equipe pedagógica da SRE está bastante reduzida. Em 2006, o setor pedagógico era composto por 11 Analistas, que hoje se reduziram para quatro, sendo dois mais experientes e dois novatos, ficando difícil a equalização do trabalho. Por outro lado, foi criada, em agosto de 2010, uma equipe terceirizada de professores (sendo um de cada componente curricular), denominada equipe do Programa de Intervenção Pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC) para auxiliar no atendimento às escolas.

Nessa equipe, desde 2010, há três Analistas mais experientes, um com um ano de experiência, sendo os outros quatro novatos, com início de atuação em 2013. Existe, também, uma equipe do Programa de Intervenção Pedagógica da Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), criada em 2006, que acompanha os anos iniciais do Ensino Fundamental, contando, atualmente, com apenas um integrante.

Neste ano, a SEE/MG criou uma equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio (NAPEM), para trabalhar na implantação do programa “Reinventando o Ensino Médio”, que está funcionando como um piloto em duas escolas da regional.

Há também um profissional da regional que recebe gratificação do governo federal para realizar um trabalho com a rede municipal do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A SRE Itajubá criou uma escala de divisão das escolas para organizar um cronograma de atendimento mais equânime. Elas foram divididas de acordo com o resultado do IDEB. Aquelas com esse índice acima de 5,0 foram denominadas escolas consolidadas, as com IDEB entre 4,0 e 4,9, intermediárias, e as com IDEB abaixo de 3,9 foram priorizadas para um atendimento mais intenso.

O monitoramento das ações escolares ficou organizado de acordo com as prioridades: atendimento uma vez ao mês nas escolas consolidadas, quinzenalmente nas escolas intermediárias e semanalmente nas escolas priorizadas. Das 45 escolas da regional, 13 são consolidadas, 22 intermediárias e 10 priorizadas.

O trabalho com as 38 escolas de Ensino Fundamental ficou sob a responsabilidade da equipe DIVEP e PIP/CBC, sendo elas distribuídas em 12 Analistas. Alguns deles ficaram responsáveis por cinco escolas, outros por quatro e os novatos por uma escola apenas. Vale destacar que essa divisão não é viável para que ocorra, de fato, o acompanhamento minucioso do trabalho com os alunos com NEEs.

Para que os analistas consigam atender com qualidade às escolas, visitando-as semanalmente, cada um deles deve ser responsável por um grupo de, no máximo, três escolas, pois só assim teriam condições de visitar às três escolas e ainda restariam dois dias na semana para estudos e monitoramento dos projetos.

### **3.1 Plano de Ação Educacional: projeto de monitoramento da inclusão na Escola Estadual Monteiro Lobato**

A inclusão educacional é amparada por leis, princípios sociais e pedagógicos, devendo o estado e a sociedade efetivá-los. Para isso, é imprescindível que os

profissionais estejam preparados para o seu trabalho, contando com o apoio constante da equipe SAI da SRE. Da mesma forma, a equipe SAI precisa ser fortalecida, com o apoio da equipe gestora da regional, para se qualificar com relação à educação inclusiva, dando suporte às escolas. Será muito interessante contar, também, com os conhecimentos e experiências dos profissionais das escolas especiais da regional, pois, como diz Nóvoa (2009), os professores mais experientes devem auxiliar na formação dos mais jovens. Segundo o autor,

resolver a situação é possível. Começando por reconhecer e valorizar os méritos e o trabalho destes profissionais mais experientes, dando-lhes novas diretrizes e funções no espaço educacional, relacionadas a essa tutoria ou 'coaching'. Neste novo trabalho, acompanhariam os mais jovens de perto, teriam momentos de reflexão e orientação sobre a ação pedagógica destes iniciantes na profissão, preparariam materiais (cursos, palestras, leituras) de apoio e estudariam tais recursos junto a seus 'orientandos' (NOVOA, 2013, s/p<sup>27</sup>).

Como ressaltado anteriormente, a escola é composta, no seu quadro de servidores, por profissionais com habilitação e qualificação orientada para o trabalho com a inclusão, que poderiam contribuir com o crescimento dos colegas. Como já evidenciado, o monitoramento das ações escolares realizado pela equipe regional é fundamental para o cumprimento dos ideais inclusivos na escola, concretizado em um trabalho que respeite e valorize as diferenças.

O fortalecimento das ações docentes requer colaboração entre a escola e a regional e, para que isso se efetive, será proposto um Plano de Ação Educacional, idealizado e direcionado pelas necessidades dos docentes da Escola Monteiro Lobato, evidenciadas nos resultados da pesquisa.

### 3.1.1 Plano de Ação Educacional: trabalhando por uma inclusão de sucesso

O Plano de Ação Educacional proposto visa à formação continuada dos professores, para a inclusão e o monitoramento das práticas realizadas na escola pesquisada. O objetivo é de permitir aos profissionais a realização de uma educação inclusiva de qualidade, com equiparação de oportunidades e ações que viabilizem

---

<sup>27</sup>Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação de professores. Disponível em <<http://www.inclusive.org.br/?p=13881>>. Acesso em: 09 mai. 2013.



um aprendizado mediado por professores, capazes de garantir o ensino a todos os alunos. A proposta é que ocorra um trabalho de formação e treinamento, orientação e monitoramento durante o ano de 2014, focalizado nas ações inclusivas e no desenvolvimento das aulas nas turmas onde existem alunos incluídos.

A formação e o treinamento serão realizados pela equipe SAI da SRE Itajubá, juntamente com os profissionais das escolas especiais da regional. Trata-se de um plano piloto que ocorrerá em 2014 na EE Monteiro Lobato, com pretensão de se expandir em 2015 para as demais escolas da regional.

Para por em prática o plano, é preciso um planejamento mais articulado da equipe gestora da regional, direcionando os recursos humanos e financeiros necessários à sua execução. Por isso, nesta dissertação, são apontadas algumas propostas de ações, que não se esgotam neste estudo. A necessidade desse plano se justifica pelos conflitos encontrados pelos professores na efetivação da inclusão na EE Monteiro Lobato. Os entraves decorrentes da falta de conhecimento específico para desenvolver ações assertivas com esses alunos poderão ser minimizados com o respaldo de profissionais mais experientes e qualificados.

Os dados desta pesquisa revelaram que os professores da escola analisada sentem-se despreparados para o trabalho com os alunos incluídos e, por isso, há indícios conclusivos da necessidade de realizar um plano de capacitação e monitoramento das práticas inclusivas, para garantir a qualidade do atendimento a esses alunos.

Para que a escola seja realmente um espaço inclusivo, há que se pensar em ações que oportunizem a participação de todos, sendo necessário, para isso, adaptações curriculares e pedagógicas feitas pelos docentes, valendo-se de conhecimentos específicos que os qualifiquem para tal.

Deverá ser constituída uma equipe, denominada equipe de formação, com os analistas da regional, os quatro profissionais da escola com capacitação e formação em educação inclusiva e os dois profissionais das escolas especiais (um professor e um psicólogo), para o atendimento pedagógico que será desenvolvido na escola. Serão realizados *in loco* acompanhamentos semanais da equipe para verificação do desenvolvimento pedagógico dos alunos incluídos e das estratégias utilizadas pelos docentes.

A equipe que visitará a escola vai orientar o trabalho, propondo ações diversificadas e acompanhando o desenvolvimento das aulas. Serão verificadas as

posturas dos alunos, as suas limitações, potencialidades e interesses para o replanejamento das práticas. A equipe deverá assistir às aulas diárias, realizar aulas de demonstração, fazer a monitoria e auxiliar no alinhamento das ações das salas de recursos.

Quanto aos custos para respaldar o desenvolvimento deste PAE, a SRE dispõe de recursos que são descentralizados da Secretaria de Estado da Educação, para que os profissionais da equipe de campo acompanhem o trabalho nas escolas. Mensalmente, a Regional recebe o repasse de acordo com o planejamento realizado, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com o Decreto nº 45.618, de 9 de junho de 2011<sup>28</sup>. Em relação aos materiais, a escola tem bons equipamentos tecnológicos e recursos para o trabalho.

O Plano de Ação Educacional: Trabalhando por uma inclusão de sucesso visa a qualificação dos profissionais da Escola Monteiro Lobato para a realização de ações assertivas com os alunos incluídos. O trabalho terá início no mês de novembro de 2013, em uma reunião na sede da SRE com a equipe gestora da escola, na qual será apresentado o plano de ação, para firmar a parceria e a adesão da escola a fim de desenvolvê-lo durante o ano de 2014.

Serão discutidos todos os aspectos do plano, mostrando, com isso, a sua relevância, que serão traduzidas em ações articuladas e monitoradas durante a sua implantação. Para a sua concretização, é primordial que a escola conceba a possibilidade de realizar as adaptações curriculares para atender à demanda. Segundo Coll (2004, p.300), elas

são as modificações ou os ajustes que se fazem com relação a quê, como e quando ensinar e avaliar, ou seja, com relação aos objetivos, aos conteúdos e à sua sequência, à metodologia e aos critérios e procedimentos de avaliação.

A resposta pedagógica dos alunos é respaldada nas ações que lhe são significativas e possíveis. Segundo Vygotsky, os desafios para os alunos devem ser possíveis, e para isso, devem estar inseridos na zona de desenvolvimento

---

<sup>28</sup> Dispõe sobre viagem a serviço e concessão de diária ao servidor dos órgãos da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências.

proximal<sup>29</sup>. Para alcançar um trabalho significativo e eficaz com os alunos incluídos, são necessários alguns ajustes.

O processo de ajuste da oferta educacional para responder às necessidades especiais de um aluno segue a mesma lógica do planejamento da ação educativa com todos os alunos da turma ou da escola, embora com certos matizes (COLL, 2004, p. 301).

No início do ano letivo de 2014, a equipe gestora da regional, junto à equipe de formação, vai realizar uma reunião com todos os profissionais da Escola Monteiro Lobato para apresentação e apreciação do plano de ação que será desenvolvido. Este será direcionado para os professores das turmas com alunos incluídos, e alunos com dificuldades de aprendizagem, com vistas a apoiar e incentivar o desenvolvimento de metodologias diversificadas, que atendam ao público em geral e também às especificidades dos alunos com NEES, e o uso de tecnologias que estimulem a participação e o aprendizado de todos os alunos.

Para que as ações do plano sejam direcionadas às turmas que possuem a demanda, no primeiro atendimento, que será realizado na segunda semana de fevereiro, a equipe de formação se reunirá com os especialistas e o gestor da escola para o levantamento e a avaliação das necessidades dos alunos, em quais turmas estão inseridos e quais são os professores que atuam nessas turmas.

Uma vez concluída a avaliação, deve-se fazer a análise e síntese da informação obtida para determinar quais as necessidades educativas específicas dos alunos [...] levando-se em conta que as necessidades especiais são definidas como os recursos e as ajudas pedagógicas que se devem proporcionar ao aluno para compensar suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo a avançar com relação às capacidades expressadas no currículo escolar (COLL, 2004, p. 302).

---

<sup>29</sup> "A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes" (Vygotsky, 1987, p.211; 1998b, p.202). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

Com essas informações, a equipe de formação apresentará o cronograma das ações que serão desenvolvidas ao longo do ano, podendo ajustá-lo se houver necessidade.

Nos meses de março e abril, no horário das reuniões de módulo II – que são realizadas semanalmente –, serão estudadas as necessidades educacionais dos alunos, tendo como suporte o “Caderno de Textos para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais” (2006), detalhando o seu tópico 4 “Conhecendo um pouco sobre cada deficiência, condutas típicas e altas habilidades”.

Cada profissional da equipe vai aprofundar os estudos em uma necessidade especial, para coordenar o trabalho na sua escola. Essa atividade será realizada em pequenos grupos, sob a monitoria dos integrantes da equipe de formação e com a atuação dos psicólogos e dos pedagogos que compõem a equipe, nas orientações específicas da área de cada um.

Os profissionais da equipe de formação, na primeira semana de cada mês, tendo início tal projeto em março, assistirão às aulas para observar o comportamento dos alunos, especificamente dos incluídos, com o objetivo de orientar os docentes posteriormente. Na segunda semana dos meses de março, abril, maio, junho e julho, os integrantes da equipe ministrarão aulas de demonstração, indicando ao professor formas de realizar um trabalho mais diversificado. É importante que o profissional que faz a orientação mostre a esse docente que é possível realizar o que foi orientado anteriormente.

À luz das observações, do desenvolvimento e das necessidades apresentadas pelos alunos e docentes, a equipe vai se reunir com os professores e especialistas na terceira semana de cada mês para fazer o planejamento das ações do próximo mês.

Os professores, sob apoio e orientação da equipe, vão elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos (PDI), no qual consta o conhecimento que o aluno possui, as suas dificuldades e as intervenções que serão realizadas para que esse educando consolide a aprendizagem e sane as suas dificuldades.

Esse PDI será feito em arquivo digital, de forma que a equipe poderá acompanhar a elaboração a distância, valendo-se da comunicação virtual. Ainda de acordo com Coll (2004, p.286),

a avaliação psicopedagógica deve ser orientada necessariamente para identificar as necessidades dos alunos em relação aos apoios pessoais e materiais necessários para estimular seu processo de desenvolvimento.

Como um dos integrantes da equipe de formação tem especialização em Psicopedagogia, este poderá nortear os professores na elaboração dos PDIs, sob um olhar psicopedagógico, pois, para determinar os recursos necessários ao aprendizado dos alunos, é fundamental entender o seu processo de construção do conhecimento.

Como forma de estimular os professores a trabalharem com alunos com NEEs, essas turmas deverão ser agrupadas com um número máximo de 25 alunos. Com isto os docentes poderão realizar um acompanhamento mais individualizado e sistematizado. Para registrar o desenvolvimento educacional dos educandos, os professores devem arquivar as atividades realizadas em portfólios individuais. Estes serão analisados na quarta semana de cada mês pela equipe e discutidos com os professores, para possíveis replanejamentos e reorientações de ações, visando ao progresso de cada aluno. O registro dos trabalhos em portfólios individualizados oportuniza uma avaliação mais coerente com a proposta inclusiva, na qual o aluno deve ser avaliado no seu processo, e não apenas em um único momento.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda para ser coerente com as demais inovações propostas. O processo ideal é o que acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências (MPF, 2004, p. 41).

A avaliação dos trabalhos será realizada na última semana do mês de novembro, valendo-se de análise dos progressos de cada aluno, traduzidos nos registros do portfólio. Uma fase importante na implementação de ações é a avaliação, pois, segundo José Roberto Ruz Perez (s/d, p. 1180)<sup>30</sup>, “diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona”.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

No quadro 2 a seguir, é apresentado o cronograma com as ações e os prazos a serem desenvolvidos, com vistas à capacitação dos professores da Escola Estadual Monteiro Lobato.

**Quadro 2-** Resumo do Plano de Ação Educacional

Plano de Ação Educacional – 2014 “Trabalhando por uma inclusão de sucesso”				
Ação	Período	Como	Custo	Responsáveis
Reunião na sede da equipe gestora da regional com a equipe gestora da escola.	Novembro de 2013	Realizar reunião da equipe gestora das duas instituições que farão o trabalho parceiro para apresentar o plano de ação a ser desenvolvido na escola em 2014.	Quatro diárias (Diretor, um vice-diretor e dois especialistas)	Equipe de formação e equipe gestora.
Apresentação do Plano de Ação Educacional aos profissionais da escola.	Primeira semana do mês de fevereiro de 2014.	Realizar uma reunião com toda a comunidade escolar para apresentar o plano que será desenvolvido durante o ano na escola.	Duas diárias (Analistas).	Equipe de formação: 2 analistas, 4 professores da própria escola, 1 psicólogo e 1 professor da escola especial do município.
Levantamento dos professores que atuam com alunos incluídos.  Levantamento das Necessidades Educacionais	Segunda semana de fevereiro de 2014.	Realizar visita à escola e se reunir com os especialistas e a direção para coleta dos dados e apresentação do planejamento.	Duas diárias (Analistas)	Equipe de formação.

<p>Especiais dos alunos.</p> <p>Apresentação do planejamento da equipe de formação.</p>				
<p>Realização de estudo sobre cada necessidade.</p>	<p>Março e Abril de 2014.</p>	<p>Utilizar os horários de módulo II coletivos para o estudo.</p> <p>Cada profissional trabalhará uma necessidade específica do educando.</p>	<p>Duas diárias semanais, totalizando 16 diárias para os dois meses de trabalho.</p>	<p>Equipe de formação.</p>
<p>Visitas às salas de aulas.</p>	<p>Março a Outubro de 2014</p>	<p>Os profissionais se dividirão para assistir às aulas e, posteriormente, se reunirão para dar orientações aos professores sobre as melhores estratégias a serem utilizadas com cada aluno. Essa observação será sempre na primeira semana de cada mês.</p>	<p>Duas diárias semanais, totalizando 64 diárias para o período de oito meses de trabalho.</p>	<p>Equipe de formação.</p>
<p>A equipe vai ministrar aulas de demonstração</p>	<p>Março a Julho de 2014</p>	<p>Cada membro da equipe vai</p>	<p>Duas diárias semanais, totalizando 24</p>	



para observação dos professores.		planejar uma aula para demonstrar ao professor as melhores intervenções a serem realizadas em sala de aula. Essa demonstração será na sala de aula onde existem alunos incluídos.	diárias para o período de três meses de trabalho.	
Elaboração dos PDIs dos alunos.	Paralelamente às outras ações, durante os meses de Março e Abril.	Os professores vão elaborar os Planos de Desenvolvimento Individual dos alunos, sob a coordenação on-line dos membros da equipe de formação.	Não haverá custo para a realização desta ação.	Professores de todas as disciplinas e equipe de formação.
Registro dos avanços e das dificuldades.	Diariamente.	Diariamente, os professores reservarão 30 minutos da carga horária do módulo individual para o registro do desenvolvimento dos alunos de forma clara e objetiva.	Não haverá custo para a realização desta ação.	Professores de todas as disciplinas.
Planejamento mensal das ações.	Março a Outubro de 2014.	Na terceira semana de cada mês, a equipe fará uma reunião com os especialistas e professores para planejar as ações do mês seguinte, orientados pelas observações e registros das aulas ministradas e assistidas na semana anterior,	Duas diárias semanais, totalizando 64 para o período de oito meses de trabalho.	Equipe de formação.

		e pelos portfólios.		
Montagem de portfólio das atividades dos alunos.	Março a Novembro de 2014	Todas as atividades realizadas pelos alunos deverão ser coletadas e arquivadas em portfólios individuais para análise e orientação do planejamento.	Não haverá custo para a realização desta ação.	Professores de todas as disciplinas e especialistas.
Avaliação do Plano de Ação Educacional	Novembro de 2014	Na terceira semana do mês de novembro, toda a equipe participante do Plano se reunirá para avaliar o trabalho realizado, propondo os ajustes necessários à sua melhoria.	Duas diárias.	Professores de todas as disciplinas, equipe gestora da escola e equipe de formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas proposições do Plano de Ação Educacional (2013).

Tendo em vista a necessidade de realização de um trabalho assertivo com os alunos incluídos nas escolas regulares, é relevante a implantação desse Plano de Ação Educacional, com foco nas ações de suporte da SRE Itajubá. São apresentadas ações exequíveis, sem custos adicionais, porém com sistematização e ordenação das necessidades dos professores. O acompanhamento das atividades dos profissionais da escola é de competência da equipe regional e requer monitoramento constante para a efetivação da inclusão educacional com sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo levantar dados sobre a concretização da inclusão educacional na Escola Estadual Monteiro Lobato. A amostra coletada pela pesquisa permitiu uma reflexão sobre o trabalho realizado pelos profissionais dessa escola com os alunos incluídos. De acordo com os resultados, há indícios de que os professores sentem-se despreparados para trabalhar com essa demanda.

A atuação desses docentes tem gerado muitos conflitos, apontando para a necessidade de formação continuada abrangente e sistematizada, pois eles precisam de segurança para realizar o trabalho. Além disso, vale destacar a importância de que os alunos sejam compreendidos e respeitados nas suas especificidades. Há necessidade de uma mudança conceitual e postural em relação aos conhecimentos essenciais para a promoção da inclusão no ambiente educacional.

Os principais resultados apontam que os professores são favoráveis à inclusão; entretanto, precisam de uma formação que os qualifique a realizar uma prática mais segura e bem fundamentada.

Os participantes da pesquisa reconhecem a importância de que a educação seja abrangente, oferecendo oportunidades equitativas a todos os alunos, sem discriminação, mas entendem que a equipe regional da SRE Itajubá precisa atuar na promoção de momentos de estudo e troca de experiência entre os docentes da escola, de maneira a fortalecer e articular todos os profissionais ao trabalho inclusivo.

Diante das evidências apresentadas, torna-se relevante a proposição do Plano de Ação Educacional, com vistas a oferecer suporte necessário às transformações e redefinições do trabalho na perspectiva da inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP. Papyrus, 1999.

BRASIL. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Controvérsia entre a prática da educação especial e o discurso por uma inclusão escolar**. Revista Brasileira de Tradução Visual. Ano 2, v. 10, abril/julho, 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/ FUNDAÇÃO PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (organizadores). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONVENÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

DUTRA, Claudia Pereira. Palestra: **Diferentes olhares sobre a inclusão**. 05 de julho de 2005. Disponível em: [www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras\\_DiferentesOlhares.doc](http://www.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras_DiferentesOlhares.doc). Acesso em 03 de mar. 2013.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto *pedagógico*. In: MEC. Conferência nacional de educação para todos. **Anais**. Brasília, 1994. Disponível em:

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2912\\_1715.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2912_1715.pdf). Acesso em 04 de abr. 2013

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p069-077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2013

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LOBO, Telma. Inclusão Social. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/inclusao-social-4043755.html>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7), Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/identidade.htm>, Acesso em: 04 abr. 2013.

III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998. Disponível em <<http://www.defnet.org.br/mazzott2.htm>> Acesso em: 03 abr. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**, São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIÓ, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, Integração x Inclusão – educação para todos. Pátio, Porto Alegre – RS. Nº 5, p. 4-5 maio/ jun, 1998 b.

MACHADO, Rosângela. Monografia: Inclusão, a evolução de um direito. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-inclusao-evolucao-direito/>> Acesso em: 14 out. 2012.

MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2001.

MINAS GERAIS. Veredas. **Formação de professores: Educação Inclusiva**, módulo 7, volume eletiva 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. (Lições de Minas, 22).

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA , 2009.

\_\_\_\_\_. Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação de professores. Entrevista (fevereiro de 2010) Revista Educação. (publicação, 2013) Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=13881>. Acesso em 09 mai. 2013.

PARISI, Mariana. **Educação Especial: como lidar com essa realidade**. Disponível em: <<http://www.eaprender.com.br/943>> Acesso em: 01 jun. 2013

RUZ PEREZ. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2013.

SILVA, Lauriceia Tomaz da. **Controvérsia entre a prática da educação especial e o discurso por uma inclusão escolar**. Revista brasileira de tradução visual. Vol. 10. Nº 10, 2012. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/128/209> Acesso em: 10 de mar. 2012.

SMOLKA, Ana L. B., GOES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

**UNESCO. DECLARAÇÃO de Salamanca**. Espanha: Salamanca, 1994. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.. Disponível em: <<http://direitoshumano.usp.br/index.php/Direito-a-educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Questionário de Pesquisa<sup>31</sup> - Professores

Caro professor,

O presente questionário tem como objetivo identificar as condições em que os alunos estão sendo incluídos Escola Estadual Monteiro Lobato e as condições dos docentes para trabalhar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Informo que os dados coletados neste questionário serão tratados confidencialmente.

Agradeço pela sua colaboração.

**1- Gênero:**

- Masculino.  
 Feminino.

**2- Grau acadêmico:**

- Licenciatura Plena.  
 Pós-Graduação.  
 Mestrado.

**3- Tempo de docência:**

- Menos de 5 anos.  
 De 6 a 15 anos.  
 De 16 a 25 anos.  
 Acima de 26 anos.

**4- Na sua formação, você teve alguma orientação ou disciplina que o preparasse para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?**

- Sim.  
 Não.

Em caso afirmativo, indique qual: \_\_\_\_\_.

**5- Você já participou de curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Estado de Educação?**

- Sim.  
 Não.

---

<sup>31</sup> Santos, Maria de Fátima Paiva dos. Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=YzwsEZ%2bTtH0FxBsbK708A%3d%3d> Acesso: 25 jul. 2012



Nas afirmativas abaixo, assinale a sua opinião.	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
6 - O contato dos alunos com NEE, em aulas do ensino regular, contribui para que assumam condutas mais adequadas ao convívio social.				
7- O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios da escola comum em igualdade de condições com os ditos “normais”.				
8 - É difícil trabalhar com salas numerosas que têm alunos incluídos.				
9 – Os alunos com NEE se comportam normalmente em uma sala de ensino regular.				
10 - A prática docente fica comprometida nas turmas onde existem alunos incluídos, devido à necessidade de atendimento muito diversificado.				
11 - Os alunos com NEE teriam melhor aproveitamento se fossem atendidos em escolas especiais.				
12 - A inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares aumenta a discriminação, pois acentua a diferença com relação aos seus companheiros.				
13 - Os alunos ditos “normais” ficam prejudicados em salas com alunos incluídos.				
14 - A qualidade da educação das escolas regulares fica prejudicada com a inclusão de alunos com NEE.				
15 - A presença de um aluno com NEE em uma turma de ensino regular possibilita novas				

situações de aprendizagem para os outros alunos.				
16 - O professor precisa de uma formação adequada para dar um atendimento de maior qualidade aos alunos com NEE.				
17 - Os alunos com NEE incluídos em turmas regulares podem acelerar o seu ritmo, estimulados pela convivência com os demais.				
18 - Os alunos incluídos ficam com defasagem de conteúdo devido às dificuldades que encontram nas turmas regulares.				
Classifique as condições que considera relevantes para o processo de inclusão.	<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Sem importância</b>
19 - Atitude dos professores.				
20 - Avaliação processual.				
21 Metodologias.				
22 - Formação especializada dos professores.				
23 - Materiais e recursos.				
24 - Colaboração entre professores.				
25 - Técnicos especializados para dar suporte à inclusão (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas).				
26 - Se você considera que exista outras condições, além das citadas anteriormente, indique neste espaço.				
27- Quais são as dificuldades para trabalhar com os alunos incluídos?				

**Apêndice 2- Entrevista com os professores com alunos incluídos nas suas turmas**

- 1 - O que você diz a respeito da inclusão educacional dos alunos portadores de necessidades especiais?
- 2 - Nas turmas em que você trabalha, existem alunos incluídos?
- 3 - Você consegue perceber o avanço individual dos alunos incluídos?
- 4 - Você recebe orientação de algum profissional da escola ou da SRE para o trabalho com esses alunos?
- 5 - Qual é o diferencial na sua atuação com esses alunos?
- 6 - Há registro individualizado do progresso e dificuldades desses alunos?
- 7 - Você tem alguma dificuldade para a atuação com relação a esses alunos?
- 8 - Você já recebeu orientação da equipe da regional que acompanha a sua escola quanto ao trabalho com os alunos incluídos?
- 9 - A equipe da regional está sempre presente na escola apoiando o trabalho com essa demanda?
- 10 - Que tipo de apoio você espera da equipe regional?

### Apêndice 3 - Questionário de pesquisa - Gestor Regional

Caro gestor,

O presente questionário tem como objetivo identificar as condições em que a política de educação inclusiva foi implantada nas escolas da regional de Itajubá.

Informo que os dados coletados neste questionário serão tratados confidencialmente.

Agradeço pela sua colaboração.

1 - Atualmente, há uma acirrada discussão na sociedade sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. Qual é a sua visão como gestora regional sobre essa discussão?

2 - Como foi a implementação da política de inclusão na regional de Itajubá? Você recebeu treinamento?

3 - As escolas foram preparadas para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Se sim, de que forma?

4 - Na sua opinião, como deveria ser a formação do professor diante dessa nova perspectiva?

5 - De que forma a política de inclusão trata o assunto de que o mau entendimento pode criar uma nova modalidade: a de excluídos dentro da inclusão?

6 - Cite algumas dificuldades e facilidades que você já enfrentou na implementação da política na regional.

7 - Das situações elencadas marque, de 1 a 6, em ordem decrescente de relevância, as que dificultam o processo de inclusão nas unidades escolares.

( ) Condições físicas do espaço escolar .

( ) Escassez de material escolar didático específico elaborado para esse tipo de aluno.

( ) Falta de preparo do professor.

- ( ) Grande quantidade de aluno por turma, dificultando a atenção específica do docente.
- ( ) Material didático inadequado.
- ( ) Metodologias inadequadas.

#### Apêndice 4 - Questionário de pesquisa - Gestor Escolar

Caro gestor,

O presente questionário tem como objetivo identificar as condições em que a política de educação inclusiva foi implantada nesta escola.

Informo que os dados coletados neste questionário serão tratados confidencialmente.

Agradeço pela sua colaboração.

- 1 - Qual é a sua visão como gestora sobre a inclusão escolar?
  
- 2 - Como foi a implementação da política de inclusão nesta escola? Você recebeu treinamento?
  
- 3 - A escola foi preparada para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Se sim, de que forma?
  
- 4 - Qual foi a reação dos professores com a chegada dos alunos incluídos?
  
- 5 - Na sua opinião, como deveria ser a formação do professor diante dessa nova perspectiva?
  
- 6 - Há espaços para discussões sobre o trabalho com esses alunos?
  
- 7 - Cite algumas dificuldades e facilidades que você já enfrentou na implementação da política na escola.
  
- 8 - Como foi realizado o estudo da cartilha do Projeto Incluir?
  
- 9 - Das situações elencadas marque, de 1 a 6, em ordem decrescente de relevância, as que dificultam o processo de inclusão nesta unidade escolar.  
( ) Condições físicas do espaço escolar .  
( ) Escassez de material escolar didático específico elaborado para esse tipo de aluno.

- ( ) Falta de preparo do professor.
- ( ) Grande quantidade de aluno por turma, dificultando a atenção específica do docente.
- ( ) Material didático inadequado.
- ( ) Metodologias inadequadas.