

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO / CAEd**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Graziele Alves Ferreira**

**Orientação e monitoramento da Educação Especial pela**  
**Superintendência Regional de Ensino Nova Era:**  
um estudo em duas escolas estaduais

JUIZ DE FORA  
2019

**Graziele Alves Ferreira**

**Orientação e monitoramento da Educação Especial pela  
Superintendência Regional de Ensino Nova Era:  
um estudo em duas escolas estaduais**

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

Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Katiúscia Cristina Vargas Antunes

JUIZ DE FORA  
2019

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

Ferreira, Grazielle Alves.

Orientação e Monitoramento da Educação Especial pela Superintendência Regional de Ensino Nova Era: um estudo em duas Escolas Estaduais / Grazielle Alves Ferreira. - 2019. 115 f.

Orientadora: Katiúscia Cristina Vargas Antunes  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

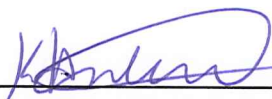
1. Educação Especial. 2. Plano de Desenvolvimento Individual. 3. Plano de Atendimento Educacional Especializado. I. Antunes, Katiúscia Cristina Vargas, orient. II. Título.

GRAZIELE ALVES FERREIRA

**ORIENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA  
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NOVA ERA: UM ESTUDO EM DUAS  
ESCOLAS ESTADUAIS**

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

Aprovada em 29/07/2019.



---

Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes (orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Profa. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino  
Universidade do Estado de Minas Gerais



---

Profa. Dra. Ana Lucia Adriana Costa e Lopes  
Prefeitura de Juiz de Fora

Este trabalho é dedicado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que nunca deixam de me surpreender e com quem sempre tenho a aprender; e aos professores e demais profissionais que buscam superar os desafios diários para proporcionar a todos os alunos uma educação cada vez mais qualitativa, igualitária e inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

Fé e gratidão são dois propulsores muito importantes em minha vida. Acreditar que em tudo há uma razão e ser grata por todas as pessoas e oportunidades que Deus coloca diante de mim, me ajuda a ver os desafios sob outro prisma. Não foi diferente com esse processo de formação, o que me leva a agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui e para que eu ainda queira continuar caminhando.

À Isabella, minha filha e meu Raiozinho de Sol, que sempre me encoraja, me inspira e motiva, agradeço por sua presença, seu apoio e amor incondicional e sem medidas... À Maira, minha amiga/irmã/cunhada, que me incentivou, ajudou, aconselhou e está sempre presente em minha vida. Aos meus pais, Anair e Imaculada, por serem meu porto seguro e apoiarem minhas escolhas. Aos meus irmãos, Michelle, Diego e Joana, pela acolhida de sempre, pela torcida, apoio e amor em todos os momentos: meus anjos! Aos meus sobrinhos, Addyzinho, Jéssica, Murilo, Pedro e Anthony, que dão um sentido todo especial ao ato de ser tia e me ensinam como diferentes formas de demonstrar amor não diminuem sua intensidade. À Clê, minha madrastra/amiga, pelo apoio e carinho. E a todos os familiares que acompanharam minha trajetória, me incentivaram, entenderam as ausências e estão vibrando comigo nesse momento.

Aos amigos de toda uma vida e também aos colegas de trabalho e do carro, que me escutam, há dois anos, falar sobre as mesmas coisas, pedir para ler trechos do texto, adiar saídas e visitas: obrigada pela paciência e pelo apoio sempre que necessário. Agradeço, em especial, a Cleide e Jânua, que acreditaram em meu potencial e me conduziram nessa direção, muito obrigada! Aos profissionais das escolas pesquisadas, agradeço pela contribuição fundamental para o resultado desta pesquisa e pelo carinho com que me acolheram.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por oportunizar essa formação, visando à valorização dos profissionais da sua rede e, em especial, à equipe da Diretoria de Educação Especial, pelos ensinamentos e suporte sempre que possível e necessário. À equipe do CAED/UFJF – coordenação, professores, agentes de suporte acadêmico (ASA) – e aos colegas do mestrado, que contribuíram sobremaneira para o meu enriquecimento acadêmico, profissional e pessoal. À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes, minha orientadora, pelas contribuições e por acreditar que este estudo de caso se tornaria uma pesquisa relevante para pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Aos demais membros da Banca, professoras Dr<sup>ª</sup>. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino e Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, obrigada, também, pelas contribuições e enriquecimento a este trabalho. De

maneira muito especial, agradeço à Amanda Sangy Quiossa, “minha ASA”, que me ajudou a alçar esse voo. Muito obrigada pelos “sins” e pelos “nãos” nos momentos certos; e pelo carinho e atenção aos meus questionamentos.

E, claro, a Deus, por permitir que tudo isso se realize e por colocar todas essas pessoas maravilhosas em minha vida. E, ainda, por me conceder determinação e capacidade para o estudo e para continuar sempre aprendendo.

Gratidão e fé... sempre!

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e buscou investigar: **De que forma a Superintendência Regional de Ensino, através da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), pode contribuir para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)?** Para tanto, a pesquisa foi realizada em duas escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era, ambas com atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e com Sala de Recursos Multifuncionais implantadas. A pesquisa teve, como objetivo geral, buscar estratégias para otimizar o processo de orientação e monitoramento realizado pela Equipe SAI no que se refere à produção do PDI e do PAEE. Como objetivos específicos, foram definidos: descrever o processo de inclusão, no âmbito do estado de Minas Gerais, através do trabalho da Equipe SAI da SRE Nova Era, junto a duas escolas estaduais, perpassando as legislações vigentes; analisar as ações da educação especial e os processos de elaboração dos dois instrumentos norteadores – PDI e PAEE – nessas duas escolas sob a ótica dos professores, especialistas e gestores que nelas atuam, relacionando esses processos em uma perspectiva inclusiva; e propor um Plano de Ação Educacional, que vise melhorar a orientação e o monitoramento da Equipe SAI para suporte a todas as escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era, direcionando as ações da educação especial nessa perspectiva inclusiva. Foram utilizados dispositivos legais, estaduais e nacionais, que regulamentam o assunto, como a Resolução CEE nº 460/2013, o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, além da Constituição da República Federativa, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Como referencial bibliográfico, o trabalho se apoia, principalmente, nos pressupostos de Mantoan (2003, 2017, 2018), Glat e Blanco (2007), Capellini e Rodrigues (2009), Ropoli *et al.* (2010), Fernandes (2014), Ferreira (2018), Gatti (2018) e Nunes e Madureira (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou de análise documental, por meio da verificação de documentos relativos à inclusão, e de trabalho de campo através de entrevista coletiva com os profissionais das escolas pesquisadas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Plano de Desenvolvimento Individual. Plano de Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Education (PPGP) from the Center of Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF), and sought to investigate: **How the Regional Superintendence of Education, through the Inclusion Support Service Team (SAI), can contribute to the development of the Individual Development Plan (PDI) and the Specialized Educational Assistance Plan (PAEE)?** In order to do so, the research was performed in two schools legally linked to the SRE Nova Era, both with attendance to the first years of elementary education and with the Multifunctional Resources Room implanted. This research had, as a main objective, to seek strategies to optimize the orientation and monitoring process carried out by the SAI Team, in relation to the production of the PDI and the PAEE. As specific objectives were defined: to describe the process of inclusion in the scope of the state of Minas Gerais, through the work of the SAI Team of SRE Nova Era in these two State schools, going through the current legislation; to analyze the actions of special education and the processes of elaboration of the two guiding instruments - PDI and PAEE - in these two schools from the point of view of teachers, specialists and managers who work there, relating these processes in an inclusive perspective; and to propose an Educational Action Plan aimed at improving the orientation and monitoring of the SAI Team to support all schools legally linked to the SRE Nova Era, directing the actions of special education in this inclusive perspective. State and national legal provisions regulating the subject were used, such as CEE Resolution No. 460/2013, the Special Education Guidance Guide in the state network of Minas Gerais, the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective, and, of course, the Constitution of the Federative Republic of 1988 and the Law of National Guidelines and Bases of the National Education of 1996. As a bibliographical reference, the work is based mainly on the assumptions of Mantoan (2003, 2017, 2018), Glat and Blanco (2007), Capellini and Rodrigues (2009), Ropoli *et al.* (2010), Fernandes (2014), Ferreira (2018), Gatti (2018) and Nunes and Madureira (2018). This is a qualitative research, which used documentary analysis, through the verification of documents related to the inclusion and field research through a collective interview with the schools' professionals surveyed.

**Keywords:** Inclusive education. Individual Development Plan. Specialized Educational Assistance Plan.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Organograma da Estrutura da Secretaria de Estado de Educação de MG.....	32
Figura 2 – Recorte da Figura 1: Diretoria de Educação Especial.....	33
Figura 3 – Recorte da Figura 1: Estrutura das Superintendências Regionais de Ensino.....	34

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo da estrutura do PDI.....	69
Quadro 2 – Objetivos do PAEE.....	72
Quadro 3 – Modelo da estrutura do PAEE.....	72
Quadro 4 – Apresentação dos Eixos, Desafios e Propostas .....	93
Quadro 5 – Ações para o Eixo de Orientações por meio da ferramenta 5W2H.....	97
Quadro 6 – Ações para o Eixo de Monitoramento por meio da ferramenta 5W2H .....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na Sala de Recursos da Escola A, município X.....	42
Tabela 2 – Quantitativo dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na Sala de Recursos da Escola B, município Y .....	44
Tabela 3 – Relação de encontros, capacitações e seminários realizados pela Equipe SAI, na SRE Nova Era, a partir de 2015 .....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
ASA	Agente de Suporte Acadêmico
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIE	Serviço de Inspeção Escolar
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIFERENTES CONTEXTOS .....</b>	<b>20</b>
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL.....	21
2.2 O CONTEXTO DE MINAS GERAIS .....	29
2.3 O CONTEXTO DA SRE NOVA ERA E DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	38
<b>2.3.1 O Campo de Gestão: conhecendo as duas escolas estaduais da SRE Nova Era.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3.2 Orientação e Monitoramento da Educação Especial pela SRE Nova Era .....</b>	<b>47</b>
<b>3 CONSTRUINDO PROCESSOS INCLUSIVOS.....</b>	<b>55</b>
3.1 PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	55
<b>3.1.1 Aspectos para um processo inclusivo mais qualitativo .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.2 Os instrumentos de organização escolar nos processos inclusivos .....</b>	<b>64</b>
3.1.2.1 O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno .....	68
3.1.2.2 O Plano de Atendimento Educacional Especializado .....	70
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	73
3.3 ANÁLISES .....	77
<b>3.3.1 Aspectos que impactam nos processos educacionais inclusivos.....</b>	<b>82</b>
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ORIENTANDO E MONITORANDO O FAZER PEDAGÓGICO DA/NA ESCOLA .....</b>	<b>93</b>
4.1 AÇÕES PARA O EIXO DE ORIENTAÇÃO.....	95
4.2 AÇÕES PARA O EIXO DE MONITORAMENTO .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PPP .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PDI.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PAEE .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA .....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito social, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, como dever do Estado e da família, devendo ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 123). Fundamentada em princípios como igualdade de acesso e permanência, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, apreço à tolerância, valorização do profissional da educação escolar, e aprendizagem ao longo da vida, dentre outros, a educação, em sua essência, abrange processos de ensino e aprendizagem que devem prezar por padrões de qualidade que ofereçam possibilidades de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 124., Id. 1996, p. 9).

Assim, a educação básica é obrigatória e garantida gratuitamente a todas as crianças e adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade<sup>1</sup>. Por isso, o desenvolvimento de ações pedagógicas que primem pela igualdade, pela equidade e pelo reconhecimento das diversidades deve se orientar por políticas e legislações que privilegiem uma educação inclusiva e que contribuam para a superação da lógica de exclusão. Sendo o acesso à educação básica um direito público subjetivo, sua oferta e o zelo pela frequência do aluno à escola são de competência do Poder Público, junto aos pais ou responsáveis (BRASIL, 1988., Id. 1996).

De acordo com a LDB, a educação especial é definida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”<sup>2</sup> (BRASIL, 1996, p. 39), definindo, assim, o público-alvo da educação especial. Acompanhando os avanços sociais e a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação mais qualitativa e igualitária, a educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos, constitui um paradigma educacional “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”,

---

<sup>1</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

<sup>2</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Antes disso, dizia-se apenas “para educandos portadores de necessidades especiais”.



conforme descrito no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008<sup>3</sup> (BRASIL, 2008, p. 1).

A educação especial numa perspectiva inclusiva traz muitos desafios frente à diversidade do alunado, mas o objetivo deve ser o de proporcionar a todos, sem exceção, uma aprendizagem que leve em consideração suas especificidades. Daí a importância de se pesquisar o uso que as escolas têm feito dos instrumentos adequados para nortear o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, a fim de que se busquem, coletivamente, estratégias que permitam aos profissionais da educação a elaboração e utilização desses instrumentos para atender às necessidades desses alunos.

Influenciará diretamente nessa busca, a postura do profissional em sua atuação e, claro, sua formação inicial e continuada. Assim, como Professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2006, enquanto estive atuando em escolas, as questões da educação especial ainda não eram objeto do meu interesse de estudo. Em minha formação inicial, as disciplinas relativas a essa modalidade de ensino, se haviam, não eram obrigatórias e eu não optei por cursá-las. Tampouco, em minha prática como professora, senti-me desafiada a olhar para os alunos com necessidades educacionais especiais da forma de que necessitavam e a que tinham direito. Com isso, não despertei para as questões de uma educação inclusiva que considerasse os alunos com os mesmos direitos e com suas diferenças.

Foram poucos os alunos com necessidades educacionais especiais que estiveram matriculados nas turmas em que lecionei e, mesmo assim, a orientação era para que eles “se socializassem” com os demais alunos. Eu buscava fazer com que participassem de atividades coletivas, mas sem me preocupar se eles aprendiam, se o que estava sendo ministrado poderia ser feito de uma forma que os ajudasse a entender melhor o porquê daquele ensinamento. Certa vez, propus uma avaliação diferenciada, com atividades mais lúdicas, mais simplificadas e apenas questões objetivas, já que o aluno não fazia registro escrito. Porém, quando levei à Coordenação Pedagógica para que analisassem se estava de acordo com a capacidade do aluno, me informaram que “aquilo não era necessário” e que eu deveria avaliar a participação e o interesse do aluno, considerando uma nota média ao final de cada bimestre.

Esse tipo de postura ainda é muito semelhante às que verifico quando visito uma escola ou recebo um questionamento acerca das estratégias para trabalhar com o aluno

---

<sup>3</sup> Esse Plano foi elaborado e apresentado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, extinta pelo atual governo e, em seu lugar, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, ambas ainda sem qualquer definição no sítio do MEC.

público-alvo da educação especial, pois, hoje, como Analista Educacional da Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) e do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), estão, dentre minhas atribuições, a orientação às escolas e o monitoramento de ações, ambos relativos à educação especial. Iniciei na SRE Nova Era em maio de 2014 e, no final desse mesmo ano, fui indicada para compor a Equipe do SAI. Foi um desafio, uma vez que, como relatei, tinha pouca familiaridade com as questões relativas à educação especial.

À medida que me envolvia com o SAI, percebi que muitas são as legislações, os documentos orientadores e a quantidade de ações necessárias ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tendo em vista que o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), produzidos pelos profissionais das escolas, são instrumentos criados para contribuir com a aprendizagem desses alunos e que esses instrumentos não estão conseguindo cumprir seu objetivo, este trabalho buscou investigar: **De que forma a SRE, através da Equipe SAI, pode contribuir para a elaboração do PDI e do PAEE?**

Percebo que falta, aos Professores, aos Especialistas da Educação Básica, e a muitos Gestores, o mesmo tipo de orientação que me faltou quando lecionava. Por isso, embora existam legislações e documentos que orientem essas ações da educação especial para a inclusão educacional, **o objetivo geral deste trabalho foi buscar estratégias para otimizar os processos de orientação e monitoramento realizados pela Equipe SAI no que se refere à produção do PDI e do PAEE;** e trouxe, como objetivos específicos: descrever o processo de inclusão no âmbito do estado de Minas Gerais, através do trabalho da Equipe SAI da SRE Nova Era junto a duas escolas estaduais, perpassando as legislações vigentes; analisar as ações da educação especial e os processos de elaboração dos dois instrumentos norteadores – PDI e PAEE – nessas duas escolas sob a ótica dos professores, especialistas e gestores que nelas atuam, relacionando esses processos em uma perspectiva inclusiva; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise melhorar a orientação e o monitoramento da Equipe SAI para suporte a todas as escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era, direcionando as ações da educação especial nessa perspectiva inclusiva.

Após muito estudo e contato com as questões da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e com a realidade dos alunos público-alvo nas escolas estaduais, percebo que o conhecimento sobre o assunto e a mudança de postura na prática podem fazer muita diferença no desenvolvimento desses alunos. Nesse sentido, a educação especial continua sendo um desafio para mim, pois, todos os dias, aprendo e preciso rever os conceitos, já que nenhuma “receita” será suficiente para atender a tantas especificidades, ainda que os

diagnósticos de deficiências e de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) sejam os mesmos.

A escolha por duas escolas, ambas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas, em diferentes municípios, se deu não com o intuito de comparar o trabalho em cada uma delas, mas de demonstrar como em realidades tão diferentes as dificuldades podem ser muito semelhantes. Já a eleição dos dois municípios em detrimento dos outros treze pertencentes à SRE Nova Era, por sua vez, se deu apenas pela facilidade de deslocamento para a realização da pesquisa de campo.

A inclusão deve passar pela igualdade de oferta de oportunidades respeitando-se as especificidades dos alunos com deficiência, ou outros transtornos, que possuem necessidades educacionais especiais. Além disso, sendo a educação um direito de todos, tanto as escolas como os governos em suas respectivas esferas – federal, estadual ou municipal – devem promover condições de ensino, aprendizagem e avaliação que respeitem as legislações e garantam condições de acesso, permanência e conclusão das etapas com qualidade (BRASIL, 1996). O termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as pessoas que, em função de suas deficiências ou dificuldades de aprendizagens, necessitem de condições educacionais especiais (UNESCO, 1994), ou seja, precisam de recursos, diferentes estratégias de ensino e avaliação, além de flexibilização curricular para alcançarem a aprendizagem. Com o intuito de melhor organizar o que já foi exposto, segue uma breve descrição dos próximos capítulos.

No capítulo 2, se apresenta a trajetória das políticas de inclusão, que contextualizam o percurso da educação especial no âmbito legal, mostrando alguns avanços que modificaram a forma de abordagem dessa modalidade educacional e que se encontram caminhando para a busca de uma educação inclusiva, tanto no cenário nacional como estadual, de Minas Gerais. Também é apresentada a SRE Nova Era e as atribuições que competem aos Analistas Educacionais que atuam na DIVEP, em especial no SAI, bem como a contextualização das escolas que darão corpo a esta pesquisa.

No capítulo 3, é feita uma análise da educação especial na perspectiva inclusiva. Também são apresentados os instrumentos apontados neste trabalho como norteadores para uma educação especial inclusiva – PDI e PAEE – com vistas a orientar o atendimento a ser oferecido a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais de Minas Gerais, conforme a legislação vigente. Como metodologia de pesquisa, ainda nesse capítulo, são relatados os dados encontrados a partir da pesquisa documental e a análise dos trabalhos

de campo realizados por meio de entrevista coletiva. Paralelamente, é executada a análise que subsidia a proposta de ação do próximo capítulo.

Já no capítulo 4, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi elaborado em dois eixos, orientação e monitoramento, a partir dos desafios apresentados pelas análises realizadas. O resultado que se espera das ações propostas, embora elas sejam para execução da Equipe SAI, da SRE Nova Era, se dará nos resultados do fazer pedagógico pela comunidade escolar, proporcionando aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a construção de um ambiente educacional inclusivo.

O quinto e último capítulo traz as considerações finais, nas quais se busca fazer uma reflexão acerca do que foi abordado neste trabalho.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

Nas últimas décadas, seguindo o que determinam a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, algumas legislações buscaram amparar o atendimento a pessoas consideradas público-alvo da educação especial, que se encontra assim definido<sup>4</sup>: pessoas com deficiências – deficiência física, deficiência intelectual, surdez<sup>5</sup>, cegueira, baixa visão e deficiências múltiplas, que é a associação de duas ou mais dessas deficiências; pessoas com transtorno global do desenvolvimento – autismo infantil, síndrome de asperger<sup>6</sup>, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância; pessoas com superdotação ou altas habilidades.

Desde então, observa-se uma tentativa de acolhimento a esse público nos diferentes ambientes sociais, incluindo a escola. A legislação garante o acesso, ou seja, a matrícula, e a permanência na escola a todos, sem exceção, haja vista a previsão no Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996), que traz, em seu inciso I, o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 9).

No entanto, essa garantia não é suficiente. Daí a importância de se entender o que determina a legislação e o que tem sido feito até agora. A partir disso, identificar o que é possível fazer, com os recursos de que as escolas dispõem, para contribuir para uma permanência com qualidade ao aluno com deficiência na escola, visando sua participação através de um aprendizado que leve em consideração suas potencialidades e seus comprometimentos, e, conseqüentemente, possibilitar a conclusão nos níveis mais elevados de ensino. Desta forma, espera-se alcançar uma inclusão que reconheça e valorize esse aluno em suas experiências, habilidades e diferenças, assegurando o direito que lhe foi concedido.

Destarte, neste capítulo, inicialmente, o objetivo é percorrer as legislações vigentes, no âmbito nacional e estadual, no intuito de apresentar os direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e os deveres do estado, da escola e da família, enquanto instituições responsáveis pela garantia da consecução desses direitos.

---

<sup>4</sup> Essa definição do público-alvo da educação especial, que é usada ainda hoje, aparece, pela primeira vez, no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.

<sup>5</sup> Neste trabalho, optou-se por utilizar somente o termo “Surdez”, como referência para todos os níveis de perda auditiva, já que, para as pessoas que fazem parte da comunidade surda, a profundidade da perda auditiva passa a não ter importância, mas sim, a identidade surda (BOGAS, 2019).

<sup>6</sup> Atualmente, estes dois transtornos globais do desenvolvimento, Autismo Infantil e Síndrome de Asperger, integram o TEA – Transtorno do Espectro Autista (VARELLA, 2019).

## 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL

Com a busca pela universalização do acesso à educação, após o processo de democratização da escola, intensificou-se o reconhecimento das diferenças contribuindo para a continuidade da exclusão de indivíduos e grupos considerados fora dos padrões, como os alunos público-alvo da educação especial. Estes eram segregados em escolas e classes especiais e, atualmente, apenas integrados às classes regulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, – Lei nº 8.069 – em seu artigo 3º, Parágrafo Único, garante às crianças e aos adolescentes, os direitos fundamentais à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades sem nenhum tipo de discriminação, incluindo deficiência ou condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem. Com relação à educação, o ECA assegura-lhes, em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990<sup>7</sup>).

Esse importante ordenamento jurídico, que regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes com base, também, na Constituição de 1988, contribuiu significativamente para que as crianças com deficiência, muitas vezes segregadas pelas próprias famílias em suas casas, fossem matriculadas nas escolas, visto que, conforme seu artigo 55, os pais ou responsáveis passam a ter a obrigação de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Além disso, no artigo 54, inciso III, o ECA reforça a garantia constitucional de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>8</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990).

A última década do século XX foi marcada por inúmeras reformas, inclusive na área educacional, tendo em vista a necessidade de atenderem à proposição de organismos

<sup>7</sup> Não há indicação da página porque o documento está disponível em sítio eletrônico.

<sup>8</sup> Não houve alteração nessa legislação. Assim, refere-se ao público-alvo da educação especial ainda como “portadores de deficiência”.

internacionais que, de acordo com Krawczyk (2000), “vinculavam as reivindicações históricas de democratização da educação – expansão, equidade e integração – aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização” (KRAWCZYK, 2000, in BROOKE, 2012, p. 347). Comprometidos com o que foi assumido pelos governos e organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, “a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas” (KRAWCZYK, 2000, in BROOKE, 2012, p. 347).

De acordo com Krawczyk (2000),

Ainda que impulsionadas por esses movimentos, as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos. (KRAWCZYK, 2000, in BROOKE, 2012, p. 347-348).

Nesse sentido, Castro (2002) ressalta que os bancos não foram capazes de impor as reformas, tendo em vista que muitas delas eram “politicamente inaceitáveis” (CASTRO, 2002, in BROOKE, 2012, p. 372). No entanto, países menores ou mais pobres, como o caso do Brasil, eram bastante pressionados “pela mão de ferro dos representantes dos bancos, ou pela necessidade de contrair empréstimos” (CASTRO, 2002, in BROOKE, 2012, p. 373). Dentre algumas das estratégias adotadas pelo Banco Mundial a partir das declarações em Jomtien, 1990, estão incluídos o “fortalecimento da autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem” (BROOKE, 2012, p. 326-327). Alguns elementos são fundamentais às reformas como a modernização da gestão, a melhoria da qualidade e da equidade, uma maior aproximação da escola às demandas da sociedade e a abertura à iniciativa dos atores. Daí a necessidade, por exemplo, de “descentralizar e reorganizar a gestão educativa e dar mais autonomia às escolas, sobretudo, nos níveis mais básicos de ensino” (GAJARDO, 2000, in BROOKE, 2012, p. 334).

É importante ressaltar que, em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais representou um marco para a inclusão escolar ao romper com a tradição de que a educação das pessoas com deficiência deveria ser realizada apenas em escolas e classes especiais e ao reafirmar o compromisso com a Educação para Todos. Suas ideias influenciaram as políticas públicas que vieram a ser

promulgadas; e a inclusão dessas pessoas nas classes regulares de ensino impacta no Brasil e em diversos outros países (UNESCO, 1994).

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), traz, em seu Capítulo V, aspectos relativos à Educação Especial, e determina que, como modalidade de educação, seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, desde a educação infantil e estendendo-se ao longo da vida. Nesse mesmo capítulo é definido seu público-alvo: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>9</sup>. É resguardado, porém, conforme § 2º, do Art. 58, que o atendimento poderá ser feito em classes especiais sempre que “em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 40).

Tal determinação, redigida em 1996, ainda não sofreu alterações e, embora a educação especial se encontre em evolução, acaba reforçando o caráter de integração que ainda predomina nas instituições de ensino e respalda o direcionamento de alunos com deficiência para as escolas especiais, já que a escola regular ainda não se encontra “preparada” para todas as especificidades dos educandos com necessidades especiais.

Por isso, no Art. 59, e seus incisos, são definidas as condições para a oferta da Educação Especial nos sistemas de ensino, de modo geral:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40).

---

<sup>9</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Conforme já indicado, essa definição aparece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Vale ressaltar, que a Constituição Federal ainda se refere ao público-alvo da educação especial como “portadores de deficiência”, em seu Art. 208, III.



Com essa previsão, no inciso I, as escolas regulares também podem oferecer ao público-alvo da educação especial, adaptações curriculares que levem em conta suas especificidades, recursos educativos adequados ao ensino e à aprendizagem e organização espacial, temporal e de pessoal que permitam o direcionamento do trabalho voltado para esse público de maneira inclusiva. A partir daí, outras legislações seguem regulamentando e contribuindo para que o atendimento educacional especializado seja reconhecido como parte do direito de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, para que se alcance a inclusão.

O Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. O destaque para esse Decreto está na abrangência da integração de ações em diferentes âmbitos: público e privado; diferentes áreas: saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer; visando diferentes objetivos: prevenção das deficiências, eliminação das suas múltiplas causas e inclusão social.

No que tange à educação, o Decreto nº 3.298/1999 define, em seu Art. 24, medidas que visam assegurar tratamento prioritário e adequado às pessoas com deficiência. No entanto, não há, ainda nesse momento, a indicação para o tratamento de pessoas com transtorno global do desenvolvimento e de pessoas com altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, percebe-se que, apesar da sua importância, esse Decreto não abrange todo o público-alvo da educação especial.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 2º, já traz uma definição mais ampla para o público a ser atendido, determinando a matrícula de todos os estudantes, “cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001, p. 1). E explicita, ainda, no Art. 5º, as características desse público, nas quais já é possível identificar as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (embora não traga essa nomenclatura aqui), que apresentam, normalmente, dificuldades de comunicação; bem como as pessoas com altas habilidades ou superdotação:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:  
 a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;  
 b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;  
 II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;  
 III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.  
 (BRASIL, 2001, p. 2).

A legislação segue avançando e, em 2001, o Decreto nº 3.956 ratifica a Convenção da Guatemala (BRASIL, 1999) no Brasil, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência<sup>10</sup>. Essa convenção reafirma que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”<sup>11</sup>(BRASIL, 2001), definindo como discriminação qualquer diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Em uma justa preocupação com a formação de professores para a atuação com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que a formação deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, além de uma atenção às diversidades presentes no contexto educacional (BRASIL, 2002).

Em 2004, o país avança também nas questões relacionadas à acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida e é publicado o Decreto nº 5.296, que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, ambas publicadas no ano 2000. Tal movimento desencadeou uma mudança no cenário urbano, inicialmente das grandes cidades e, hoje, mais abrangente, através do Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades (BRASIL, 2004).

Outro grande marco na história da Educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que expõe o compromisso do Ministério da Educação (MEC) com a educação “independentemente de simpatias políticas e ideológicas” (BRASIL, 2007, p. 3). O PDE, em suas diretrizes, procura contemplar o fortalecimento de ações para a inclusão escolar, reconhecendo que há uma dívida social a ser resgatada em função de uma cultura escolar historicamente excludente. Dentre essas ações estão: Programa de Formação

<sup>10</sup> Ressaltamos que, atualmente, a expressão “pessoas portadoras de deficiências” foi substituída pela expressão “pessoas com deficiências”.

<sup>11</sup> Decreto 3.956/2001, acrescido do Texto da Convenção de Guatemala.

Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, dentre outras não diretamente ligadas à educação especial (BRASIL, 2007).

De acordo com Voss (2011, p. 44), “a publicação sistemática de planos nacionais tem sido uma tendência e uma estratégia política adotada pelo MEC, desde a última década do século XX, para legitimar o discurso oficial a favor das reformas no campo da Educação”. Embora as reformas educacionais sejam importantes e tenham sido necessárias para elevar o Brasil a patamares compatíveis com os definidos pelos organismos internacionais, o PDE não foi discutido ampla e democraticamente com os representantes da Educação, “indo na contramão de outros movimentos históricos, como os processos políticos de definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei n. 10.172/01) nos quais houve intensa participação social” (VOSS, 2011, p. 48). Isso gerou muitas críticas ao programa, em especial por sua desarticulação em relação ao PNE, já que o PDE traz em seu texto a pretensão de “ser mais que a tradução instrumental do PNE (...)” (BRASIL, 2007, p. 7).

Seguindo a trajetória das legislações, no Art. 24, do Decreto Legislativo nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convenção de Nova Iorque), no que tange à educação, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida. Ainda em 2008, o MEC, motivado por esse movimento mundial pela educação inclusiva, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com o intuito de constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade a todos, sem discriminação.

Conforme o documento do MEC (BRASIL, 2008, p. 5), “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”. Nesse sentido, promover condições de ensino, aprendizagem e avaliação, respeitando-se as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, está diretamente relacionado à garantia de acesso, permanência com qualidade, participação nas atividades e nos projetos propostos e conclusão das etapas de ensino.

Sobre a PNEEPEI, deve-se destacar que, em 16 de abril de 2018, 10 anos após sua promulgação, o MEC apresentou proposta de reforma das diretrizes fundamentais desta importante política para se aproximar da tão almejada “escola para todos”. O que poderia representar um avanço, no entanto, tem sido apontado por estudiosos da área como um retrocesso, suprimindo algumas contribuições realizadas anteriormente por educadores, pesquisadores e membros da sociedade civil.

Num dos textos contra a reforma da PNEEPEI, intitulado “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, organizado por Maria Teresa Eglér Mantoan, espera-se subsidiar um amplo debate, a fim de que toda e qualquer proposta de reforma “só venha a ser apresentada, em forma de texto-base em consulta pública, após interlocução democrática com todas as esferas, entidades e pessoas interessadas e envolvidas com a educação inclusiva” (MANTOAN, 2018, p. 5).

No entanto, outros estudiosos são favoráveis à reforma da PNEEPEI, como Windyza Brazão Ferreira, pesquisadora do Observatório Nacional da Educação Especial, que participou do Grupo de Trabalho em Maceió convidada pela Universidade Federal de Alagoas para fazer uma análise das contribuições recebidas durante a consulta pública sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial 2018 (PNEE). Porém, embora Ferreira se posicione favorável à reforma da PNEEPEI, considera também que o tempo estipulado pela SECADI/MEC inviabiliza uma análise apropriada para a atualização dessa importante política (FERREIRA, 2018).

Outra legislação de grande relevância para a educação inclusiva é a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei nº 12.764/2012, que assegura, dentre outras coisas, um acompanhante especializado nas classes comuns do ensino regular, em caso de comprovada necessidade, e proibição da recusa de matrícula dos alunos com esses transtornos. Essa legislação é uma importante conquista na luta contra as diversas formas de discriminação e contra a dificuldade de acesso aos direitos das pessoas com TEA.

Mais recentemente, o Brasil traz, em termos de legislação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Baseada na Convenção de Nova Iorque, ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, essa lei trata de acessibilidade e inclusão em diversos aspectos, buscando desconstruir a ideia de que a deficiência é uma condição das pessoas e que são necessários

arranjos distintos para atendê-las. A ideia a ser entendida é de que os espaços – físicos ou sociais – é que devem se adequar para atender a todos (BRASIL, 2015).

Assim, sobre a educação, a LBI traz em seu artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo Único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Com este breve percurso é possível constatar que muito se avançou, em termos de legislação, no país, mas ainda há muito para avançar, em termos de políticas públicas, traduzidas em ações, considerando-se a previsão legal. De acordo, por exemplo, com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, em seu artigo 5º, §2º, estão definidas as ações contempladas pelo apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino, visando à ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011).

Porém, garantias como as que estão previstas nesse Decreto, tais como, acessibilidade e adequações arquitetônicas nas escolas, recursos pedagógicos disponibilizados para as salas de recursos e formação, inicial e continuada, de professores, não estão consolidadas nos sistemas educacionais de ensino. Tal constatação se deve, em parte, pela falta de recursos – já que a falta de repasse do governo federal compromete o desenvolvimento estadual e municipal; e o estado, ao não fazer os repasses, por sua vez, também compromete o

desenvolvimento dos municípios; e, também, pela falta de gestão dos recursos, mesmo quando são escassos. Não podemos nos esquecer de que o congelamento dos gastos públicos, imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95/2016, impacta diretamente sobre os serviços públicos ofertados à sociedade e, dentre eles, a educação.

Outro fator que dificulta a implementação das políticas públicas já definidas é a descontinuidade dos programas, seja por meio de cortes orçamentários, substituição de pessoas/servidores responsáveis pelas ações, ou a simples troca dos nomes dos programas, comprometendo a efetividade das ações e levando a um eterno recomeço.

No contexto estadual não é diferente. Conforme poderá ser visto na próxima subseção, a legislação vigente no Estado de Minas Gerais é compatível com a legislação nacional e as convenções internacionais, chegando a ampliar e/ou explicitar em documentos orientadores o cumprimento do que está definido.

As orientações para a educação especial nas escolas estaduais de Minas Gerais se regem, basicamente, pela Resolução CEE nº 460/2013, que tem como base a LDB, o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução do CNE nº 04/2009; e pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais, revisado em 2014, que tem as mesmas legislações como base, incluindo a própria Resolução CEE nº 460/2013.

## 2.2 O CONTEXTO DE MINAS GERAIS

Assim como no cenário nacional, o estado de Minas Gerais busca adequar-se às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, objetivando sua inclusão nas escolas regulares de ensino. Com base em alguns documentos, dentre eles a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 460/2013, o Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014) e a Cartilha sobre o PDI (MINAS GERAIS, 2018), por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) apresenta uma visão clara dos seus objetivos de qualidade e equidade da educação em consonância com as legislações vigentes. Pode-se dizer que, considerando o tamanho e a diversidade do estado, Minas Gerais tem avançado nos últimos anos em relação às políticas educacionais inclusivas. No entanto, assim como apresentado no contexto nacional, ainda encontra-se distante de implementar as garantias previstas legalmente, seja por falta de recursos ou de gestão, e, ainda, pela descontinuidade das políticas públicas.

Essa distância se evidencia ainda mais quando contrastamos a missão da SEE-MG, que é o desenvolvimento e a coordenação de políticas públicas de educação básica, inclusivas

e de qualidade, “garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho” (MINAS GERAIS, 2018), com o contexto da inclusão nas escolas, ainda muito aquém do que está garantido pelas legislações vigentes. Com isso, embora a SEE-MG busque ser referência pela excelência da educação ofertada com qualidade, equidade e pautada em valores como a ética, a eficiência, a transparência e a gestão democrática, dentre outros, percebe-se que a educação especial numa perspectiva inclusiva é uma meta que ainda precisa ser melhorada para sua consolidação.

Dentro da SEE-MG, é a Diretoria de Educação Especial (DESP)<sup>12</sup> que se responsabiliza pelo trabalho de orientação, suporte e monitoramento da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência matriculados na rede estadual de ensino. Juntamente com a DESP, foi criado, em 2001, o projeto piloto Escola Inclusiva, implantado com o objetivo de modificar o atendimento das escolas especiais, sensibilizando a comunidade escolar para as mudanças de atitude visando à inclusão das pessoas com deficiência (MINAS GERAIS, 2005).

De acordo com Moraes (2013), nessa época a educação ainda não era inclusiva, sendo o aluno com deficiência enturcado em uma sala regular de ensino com menor número de alunos devido ao seu desenvolvimento “mais lento”. No entanto, nenhuma reestruturação na metodologia, no currículo, no planejamento ou mesmo no espaço escolar era feita.

De acordo com informações contidas no Caderno “Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas”, lançado pela SEE-MG, em 2005, outro objetivo do projeto Escola Inclusiva era a melhoria dos processos de formação dos professores. Nesse sentido, foram realizadas algumas capacitações em 2002 ministradas por profissionais que já atuavam nas escolas especiais, tendo em vista sua prática e os cursos realizados por eles nessa área. Porém, com uma abrangência mais restrita – apenas 127 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte –, os resultados demoraram a ser utilizados para o desenvolvimento de ações que atendessem a todo o estado (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

Esse projeto foi substituído, em 2005, pelo Projeto Incluir, que também iniciou em algumas escolas, expandindo para todo o estado em 2006, visando atender pelo menos uma escola em cada município. Essas receberam recursos destinados à compra de materiais e

---

<sup>12</sup> Com a Reforma Administrativa do Estado de Minas Gerais, Lei n. 23.304, publicada em 31/05/2019, com vigência a partir de 30/06/2019, a DESP passa a ser Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), subordinada à Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais, que, anteriormente, era Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, conforme Decreto nº 47.686, de 26 de julho de 2019, que define a estrutura orgânica dos órgãos do Poder Executivo do Estado.

algumas obtiveram recursos, inclusive, para adequação arquitetônica. Foram distribuídas também cartilhas para subsidiar o trabalho docente e as ações pertinentes à inclusão dos alunos com deficiência. O objetivo do projeto era o de ampliar as ações e organizar as escolas para “receber e atender a diversidade de seus alunos, tornando-as verdadeiramente inclusivas” (MINAS GERAIS, 2005, p. 12-13).

Durante esse projeto, retomou-se a proposta de criação da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão – Equipe SAI, em todas as regionais para o suporte às escolas, que teve seu papel definido, em linhas gerais, pelo Parágrafo Único, do Art. 3º, da Resolução CNE/CEB, nº 2/2001:

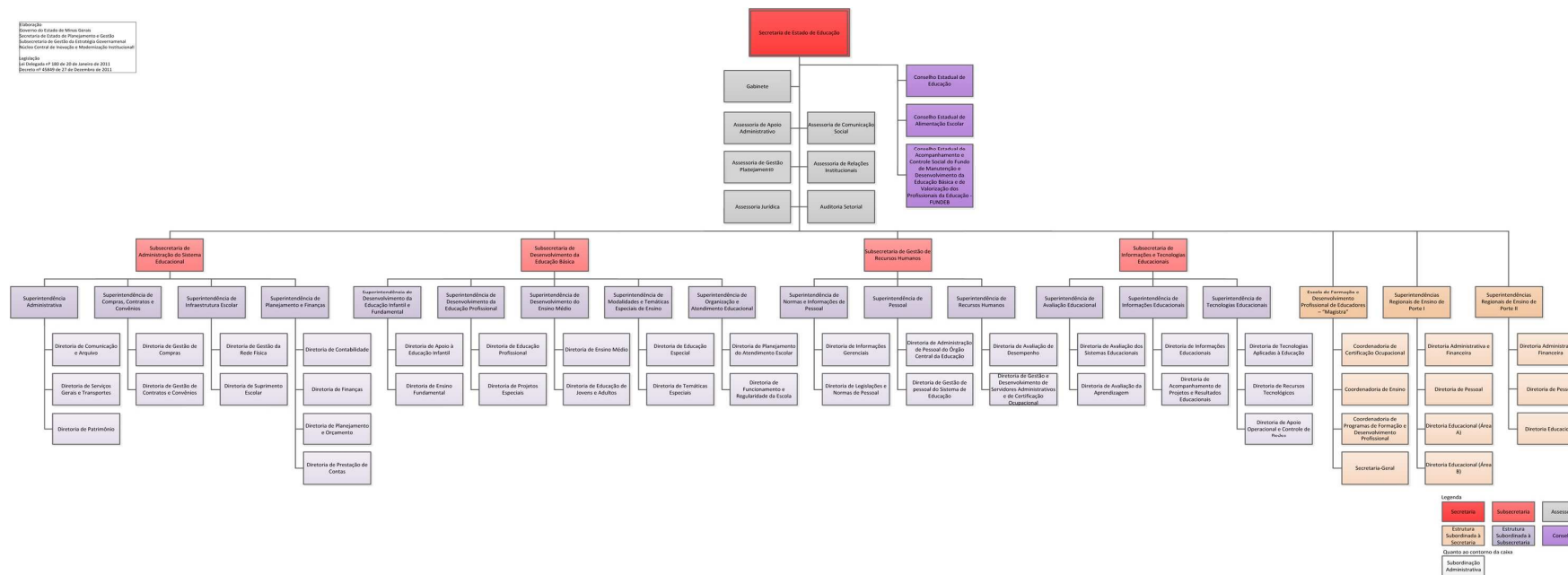
Parágrafo Único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p. 1).

A proposta previa a realização de cursos periódicos e reuniões sistemáticas com o intuito de unificar as ações. Porém, com exceção do curso de atualização “Inclusão: Fazendo a diferença na Educação”, oferecido para educadores da rede pública como parte do Projeto Incluir (GLAT, 2007, p. 5), ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), realizado à distância, e de Seminários realizados eventualmente pela DESP, sendo o último em 2015, do qual participei, os cursos e as reuniões previstos não aconteceram. Além disso, não há recursos materiais ou financeiros para as Equipes SAI realizarem o suporte necessário às escolas, além de pouquíssimos recursos humanos. No caso da SRE Nova Era, a Equipe SAI é composta apenas por duas Analistas Educacionais.

Como uma dessas Analistas, posso dizer que o suporte realizado pela DESP à Equipe SAI das Regionais é feito mediante consulta por e-mail ou telefone à Analista Educacional da DESP de referência da regional, ou por meio do envio de ofícios, orientações e cartilhas, como a que orienta o PDI e o PAEE, enviada em julho de 2018. A realização de videoconferências, embora escassa, também se configura em uma das formas utilizadas pela DESP para suporte às orientações para a educação especial. Para ilustrar a estrutura hierárquica da SEE-MG, segue o organograma disponível no sítio da Secretaria de Estado de Educação.



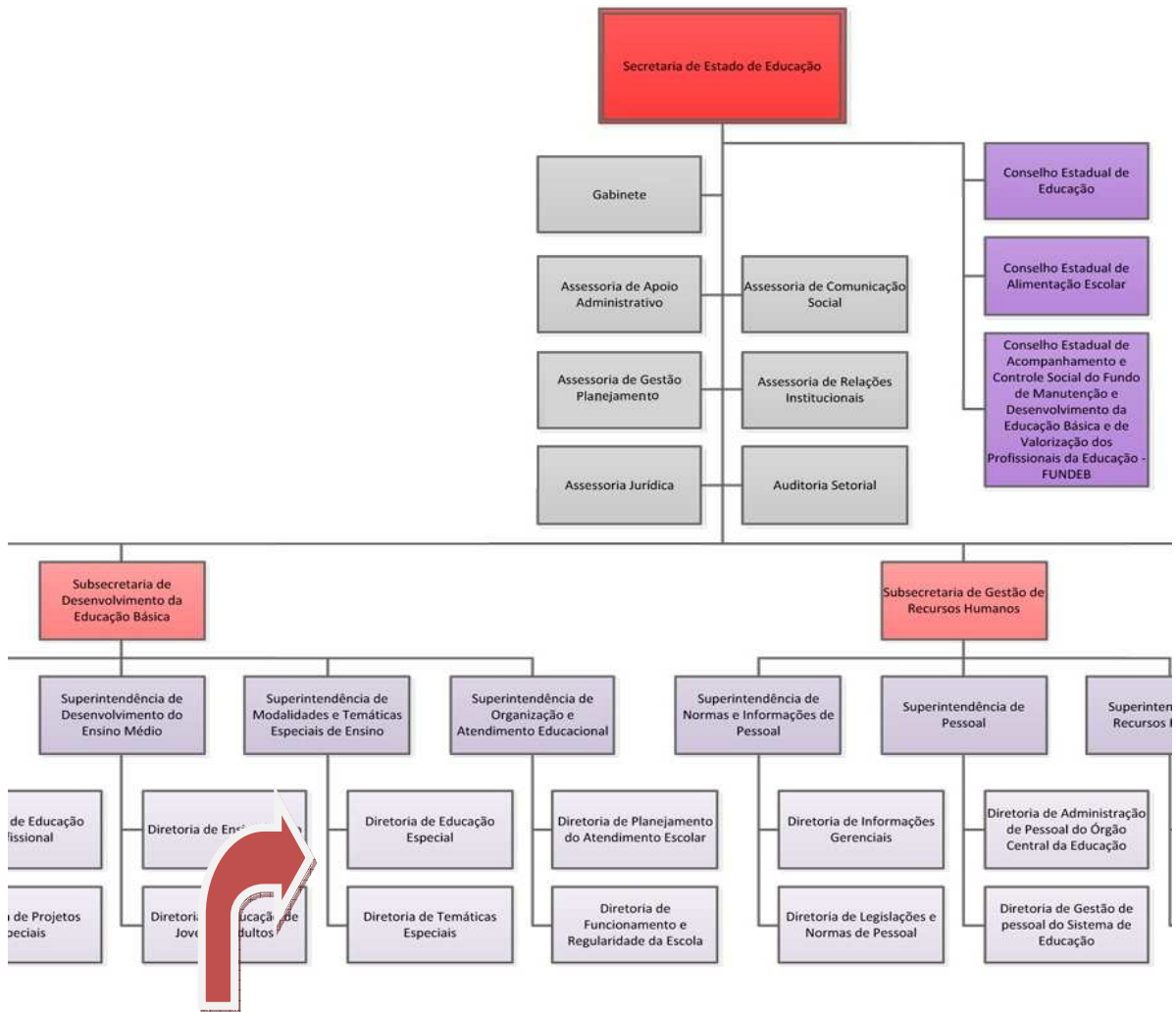
Figura 1 – Organograma da Estrutura da Secretaria de Estado de Educação de MG



Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg>

Fazendo um recorte do organograma original, devido à dificuldade de leitura em razão da resolução utilizada na Figura 1, segue, em destaque, a estrutura na qual se encontra a Diretoria de Educação Especial (Figura 2) e, em seguida, a estrutura na qual se encontram as Superintendências Regionais de Ensino (Figura 3).

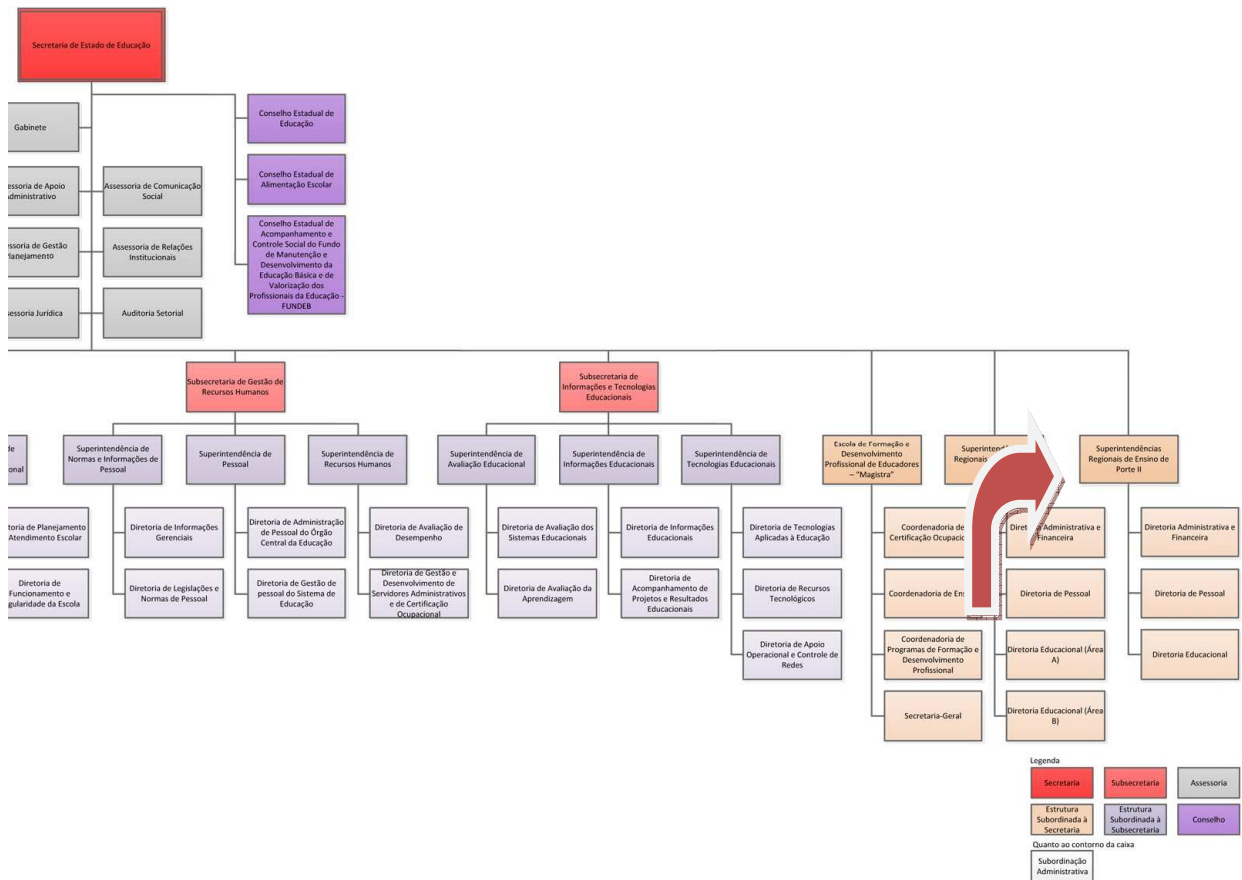
**Figura 2 – Recorte da Figura 1: Diretoria de Educação Especial**



Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg> (adaptado pela autora).

De acordo com a figura 2, é possível perceber que a Diretoria de Educação Especial pertence à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino que, por sua vez, está subordinada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

**Figura 3 – Recorte da Figura 1: Estrutura das Superintendências Regionais de Ensino**



Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg> (adaptado pela autora).

Observando a Figura 3, a Superintendência Regional de Ensino Nova Era, que é considerada de Porte II – definição feita conforme o número de escolas que atende – é composta por uma Diretoria Administrativa e Financeira, uma Diretoria de Pessoal e uma Diretoria Educacional. Em relação à Secretaria de Estado de Educação, encontra-se no mesmo nível das demais Superintendências, não se subordinando a nenhuma Subsecretaria específica.

Dentre as legislações estaduais, relativas à educação especial, vigentes, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução CEE nº 460 em 12 de dezembro de 2013. Seu objetivo é o de consolidar normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Educacional de Ensino de Minas Gerais, revogando, assim, a Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003, que fixava as normas para a Educação Especial no Sistema Educacional de Ensino do Estado. Trata-se de um avanço, uma vez que a Resolução CEE nº 460/2013 traz uma melhor definição dos objetivos, das competências e da organização do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino (MINAS GERAIS, 2013).

Em seu Art. 7º, a Resolução CEE nº 460/2013 define as competências das instituições de ensino para a oferta da educação especial:

(...) identificar e elaborar recursos pedagógicos, produzir e organizar serviços de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos; elaborar e executar o AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar e definir o tipo e a frequência de atendimentos, acompanhando sua funcionalidade nas salas de aula e nas salas de recurso multifuncional; estabelecer parcerias com entidades afins para a elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade; capacitar professores e orientar famílias sobre a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; orientar o uso de recursos de Tecnologias Assistivas como tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, sistema Braille, atividades de orientação e mobilidade, utilizando-os de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial visando à gestão eficiente e eficaz de processo pedagógico. (MINAS GERAIS, 2013, p. 2).

E, ainda, no Parágrafo Único, do Art. 8º:

Parágrafo único – A instituição deve proceder a avaliação inicial e continuada dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades com a colaboração dos profissionais do AEE e da família, de forma a orientar a elaboração do PDI, contendo as ações a serem desenvolvidas durante todo processo escolar. (MINAS GERAIS, 2013, p. 2-3).

Essa Resolução orienta também quanto à flexibilização de tempo para o percurso escolar, que poderá ser acrescido em 50% do tempo previsto, conforme avaliação pedagógica e previsão no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Também com base no PPP, após concluído o tempo da permanência na escolaridade, o aluno terá direito ao Certificado de Conclusão da etapa de ensino, que será emitido em consonância com o PDI (MINAS GERAIS, 2013).

Ainda de acordo com a Resolução CEE nº 460/2013, estão previstas a formação docente que deve ser, no caso da inicial, com habilitação para a docência; e, para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, precisa ser compatível com a especificidade indicada.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a Resolução CEE nº 460/2013 está em

consonância com o que é previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, reforçando não apenas a importância do AEE, mas a sua institucionalização através do PPP das escolas. Sobre o plano do AEE (PAEE), a Resolução do Conselho Estadual de Educação deixa claro que deve ser verificado sistematicamente pelo órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino, ou seja, pelas SREs, e que tal instrumento deve orientar o processo avaliativo que determina a permanência ou o desligamento do aluno do AEE (MINAS GERAIS, 2013).

Com função regimental e seguindo o disposto na Resolução CEE nº 460/2013, a SEE-MG, através da DESP, também publicou o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, estando em sua 3ª versão, publicada em junho de 2014, e se preparando para uma nova versão. Este orienta as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas quanto aos procedimentos e ações necessários a serem implementados para o acesso, a permanência, a participação e a conclusão de escolaridade do aluno público-alvo da educação especial na rede estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2014).

Esse documento foi elaborado com vistas a consolidar algumas legislações vigentes, descritas em seu preâmbulo:

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006 – Decreto Federal nº 196, de 09 de julho de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto Federal nº 7611/2011, da Resolução CNE 04/09, da Resolução CEE nº 460/13 e da Res. SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

Esse Guia, por sua clareza e organização, facilita a aplicação dessas legislações no dia a dia da escola. É ele que orienta acerca do monitoramento das ações da Educação Especial, que deve ser realizado nas escolas públicas estaduais através das Equipes do SAI, do Serviço de Inspeção Escolar (SIE), da Equipe do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), da Equipe de Atendimento Escolar, dentre outras. “Esse monitoramento é realizado por meio de visitas, reuniões, sistemas e bancos de dados (SIMADE, Educacenso), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas” (MINAS GERAIS, 2014, p. 35).

A análise dos dois instrumentos que compõem esta pesquisa – PDI e PAEE – é fundamental para o monitoramento descrito no parágrafo anterior, pois eles auxiliam na implementação das ações definidas pelas legislações atuais e por documentos de orientação da SEE-MG, considerando o contexto da inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Muitas das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas visando às condições de acesso, permanência e participação do aluno, necessitam de direcionamentos que são realizados com a elaboração desses planos.

Com esse breve percurso acerca das orientações legais previstas, é possível perceber que tanto o país como o estado encontram-se amparados em termos de legislação para a prática de políticas, ações e atitudes mais inclusivas. Pode-se dizer que nem todas as legislações são abrangentes ou suficientes, mas há um leque muito grande de possibilidades previstas de atendimento e de práticas que a serem executadas no ambiente escolar que estão contempladas nessas legislações. Importa ressaltar que a prática de uma educação inclusiva está prevista em lei, sendo, portanto, um direito das pessoas com deficiência. Logo, ao se dar relevância a essas disposições, estudo, trabalho coletivo e pequenas adaptações físicas e atitudinais, a educação pode se tornar mais efetiva, significativa e inclusiva.

Diante disso, como Analista Educacional atuante nessa modalidade de educação, constatou-se que a inclusão exige mudança de atitude de todos os que estão envolvidos nesse processo – secretaria de educação, escola, família – objetivando se preparar estruturalmente, culturalmente e, principalmente, pedagogicamente, para o acolhimento e a promoção do ensino, adaptando-se às especificidades diversas e às demandas que o público-alvo da educação especial apresenta.

Abrir a porta das escolas é, talvez, a ação menos complexa desta caminhada, e não se pode admitir, nesse contexto, que ainda haja resistência de alguma escola ao receber a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, é preciso ir além. Nesse sentido, a discussão acerca da disponibilização de recursos financeiros, embora não seja a única determinante, torna-se bastante relevante para a consolidação do que está previsto na lei. Há tempos que o investimento em melhorias, principalmente da estrutura física das escolas e da aquisição de materiais, é bastante escasso. Pode-se dizer que, após a EC 95/2016, tal situação piorou consideravelmente.

Na realização de ações pela SRE Nova Era, que será contextualizada no próximo item, como Analista Educacional do setor pedagógico, foi possível constatar que, até 2013 e início de 2014, os recursos oriundos de programas do governo federal eram mais perceptíveis nas escolas estaduais. Nesse período, aconteceu a maior parte de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, com envio de materiais pedagógicos (jogos, insumos, material adaptado, etc.) e de mobiliário, e recursos tecnológicos, como computadores e impressoras.

Já os recursos direcionados para a capacitação de professores com cursos nas áreas de deficiência visual e surdez, para a SRE Nova Era, foram feitos até 2015. Em 2016, embora ainda tenham sido oferecidos os cursos, esses apresentavam menor número de vagas e houve dificuldades em garantir o deslocamento de professores para Belo Horizonte e Governador Valadares, onde, normalmente, eram realizados esses cursos.

Nos últimos dois anos, o contexto estadual de atendimento educacional especializado, com acompanhamento da SRE nas escolas, tem sido realizado quase que apenas “à distância”. Semelhantemente ao que a DESP oferece às SREs, a Equipe SAI tem feito orientações por meio de e-mail ou por telefone, sendo as visitas às escolas estaduais destinadas apenas a casos mais urgentes ou de difícil interpretação apenas pela documentação enviada (laudos médicos e relatórios pedagógicos). Com relação às capacitações no último ano, 2018, estas foram ofertadas, no âmbito da SRE Nova Era, somente para professores que atuam nas Salas de Recursos e para Professores Tradutores e Intérpretes de Libras.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, que não são poucas e impactam na qualidade do atendimento educacional especializado oferecido, o que este trabalho propõe é um estudo sobre as possibilidades de uma educação mais inclusiva a partir da elaboração de instrumentos que, além de obrigatórios, vão nortear melhor o trabalho na escola regular para os alunos com deficiência e outros transtornos. Buscaremos, ao contextualizar a SRE Nova Era e as escolas que foram campo de estudo, e também ao conhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nelas matriculados, identificar as barreiras que podem ser eliminadas e demonstrar que, embora recursos financeiros e formação docente sejam essenciais para uma educação inclusiva de qualidade, é possível avançarmos mais no caminho trilhado até o momento.

### 2.3 O CONTEXTO DA SRE NOVA ERA E DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A Superintendência Regional de Ensino Nova Era é uma das 47 SREs, ligadas diretamente à SEE-MG, cuja finalidade “é exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (...)”<sup>13</sup> vigentes (MINAS GERAIS, 2018). Como as Superintendências recebem o nome do município em que se encontram sediadas, a SRE Nova Era encontra-se localizada no município de Nova Era,

---

<sup>13</sup>Sítio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br), 2018.

distante cerca de 140 Km da capital mineira. A exceção é apenas para as três SREs sediadas em Belo Horizonte, que recebem os nomes de Metropolitanas A, B e C e atendem às escolas da capital, divididas em regiões, e a outros municípios.

Atualmente, a SRE Nova Era possui 61 (sessenta e uma) escolas estaduais em 15 (quinze) municípios jurisdicionados sob sua orientação. É composta, conforme Figura 3, já apresentada, por 03 (três) Diretorias – de Pessoal, Administrativa e Financeira e Educacional – que têm finalidades específicas, em cada um dos seus segmentos – junto às escolas.

A Diretoria Educacional (DIRE) tem como atribuição, no âmbito regional, coordenar o desenvolvimento de ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais, competindo-lhe, dentre outras coisas, “acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas” (MINAS GERAIS, 2011).

Assim, como Analista Educacional atuando na DIVEP, que pertence à DIRE, e compondo a Equipe SAI, através dos monitoramentos realizados em todas as escolas da rede estadual jurisdicionadas à SRE Nova Era, foi constatado, por meio de observações e visitas às escolas, que há uma falta de interação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno. Isso tem comprometido a elaboração coerente e eficiente dos PDIs dos alunos, levando a uma conseqüente aplicação de atividades e avaliações sem adaptações para as quais, após corrigidas, são atribuídas notas médias ao aluno, desconsiderando-se se a habilidade foi consolidada ou não. Além disso, há também a oferta de atividades e avaliações com conteúdos que estão aquém da capacidade do aluno e/ou totalmente descontextualizadas do currículo e/ou do planejamento elaborado pelo professor para a série/ano de escolaridade em que o aluno encontra-se matriculado. E, ainda, um registro no SIMADE incoerente com a realidade vivenciada na escola.

Esse contexto indica não apenas que a avaliação do aluno não retrata sua situação real de aprendizagem como, também, evidencia o descumprimento ao que determina a legislação no que diz respeito ao PDI, ou seja, como o instrumento não está sendo elaborado de acordo com as orientações, torna-se questionável sua utilização como registro comprobatório de escolaridade.

Por isso, este trabalho pretende verificar esse e outros instrumentos (PAEE e PPP) e analisar o desenvolvimento das ações pedagógicas em duas escolas da SRE Nova Era, que seguem descritas, localizadas em dois municípios; e, após as análises, propor ações que nos levem a responder nossa questão de pesquisa, qual seja, tendo em vista que o Plano de



Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), produzidos pelos profissionais das escolas, são instrumentos que devem contribuir para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e que eles não estão conseguindo cumprir esse objetivo, este trabalho busca investigar: **De que forma a SRE, através da Equipe do SAI, pode contribuir para a elaboração do PDI e do PAEE?**

### **2.3.1 O Campo de Gestão: conhecendo as duas escolas estaduais da SRE Nova Era**

A necessidade de legitimar a educação inclusiva e de transformar a escola num espaço de acolhimento e ensino com qualidade e equidade para o trabalho com todos os educandos, sem distinção, tem sido um desafio há anos. O contexto das legislações implementadas no país e no estado de Minas Gerais demonstra avanços significativos rumo a uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nas duas escolas pesquisadas, a etapa da educação básica que será mais abordada neste trabalho, são os anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm por objetivo a formação básica do cidadão e duração de 05 anos. A rede estadual de Minas Gerais está estruturada, conforme Resolução SEE nº 2.197/2012, Art. 28, em ciclos de escolaridade, sendo o Ciclo de Alfabetização composto pelos 03 primeiros anos de escolaridade – 1º, 2º e 3º anos; e o Ciclo Complementar, pelos 02 últimos – 4º e 5º anos.

Por ser uma etapa que, ainda de acordo com a Resolução SEE nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012), deve “garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento”, não há retenção nessa fase, exceto para o público-alvo da educação especial que, de acordo com a Resolução CEE nº 460/2013, pode flexibilizar o tempo em até 50%. Assim, na rede estadual de Minas Gerais, os alunos com deficiência podem ser retidos uma única vez ao final do primeiro ciclo e uma única vez no segundo ciclo, considerando a necessidade de consolidação das habilidades e as especificidades de cada caso, não sendo a retenção uma regra. Importante considerar, nesse caso, o que determina a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

(...)

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou da escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os

três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo seqüencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Embora não seja foco deste trabalho, vale ressaltar que os anos finais do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio, são etapas que apresentam mais desafios, seja porque durante os anos iniciais, sem a possibilidade de retenção, os alunos são aprovados, algumas vezes, sem consolidar as habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, seja porque há uma dificuldade de adaptação ao novo ritmo de cada uma dessas etapas, que envolve: número maior de professores; menor proximidade dos professores com os alunos; menor acompanhamento da família; mudanças corporais, psicológicas, emocionais dos adolescentes; enfim, vários fatores que parecem contribuir para uma dificuldade de aprendizagem acentuada dos alunos nessas etapas mais avançadas da educação.

Além disso, a dificuldade de elaboração do PDI nesses dois segmentos da educação básica se acentua tendo em vista o número de professores e conteúdos que demandam maior flexibilização curricular e é quando há menos interação entre os professores regentes de aula e os professores especializados. Nesse caso, é importante que a Equipe Gestora e a Equipe Pedagógica da escola encontrem oportunidades e diferentes estratégias para promover o planejamento conjunto.

Quanto à descrição das escolas e dos alunos atendidos, conforme já apresentado, a SRE Nova Era possui quinze municípios jurisdicionados. No município X, serão analisados os processos de aprendizagem de alunos com deficiência matriculados na Escola A. Já no município Y, serão analisados, igualmente, os processos de aprendizagem de alunos com deficiência matriculados na Escola B<sup>14</sup>.

O município X, conta com quase dezoito mil habitantes, sendo que cerca de dois mil e quinhentos residem na Zona Rural. Inicialmente movimentada pela exploração do ouro, passou pelas atividades de agricultura, confecção de chapéu de palmeira, sendo essa uma atividade de grande importância social e financeira para a cidade, chegando, por volta de 1945, a ser considerado um município com importante entreposto comercial para o transporte ferroviário de minério de ferro. Hoje, a economia do município gira em torno de algumas

---

<sup>14</sup> Como a escolha das duas escolas pesquisadas, em dois municípios distintos, se deu apenas pela necessidade do recorte para o estudo, optou-se pelo seu anonimato, já que várias das evidências apontadas, que levaram a este estudo de caso, são comumente encontradas nas escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era.

indústrias, do comércio, da prestação de serviços, da monocultura do eucalipto e da pecuária em pequena escala.

Embora de porte pequeno, a administração local prima pela qualidade de vida no município, oferecendo boa infraestrutura para o atendimento básico da população: são dez escolas públicas e duas escolas particulares; um hospital e vários postos médicos, com o Programa de Saúde da Família bem estruturado; 95,3% das casas são servidas com água potável e 98,7% possuem rede elétrica. O município X é sede de comarca, possuindo Fórum próprio. Conta com quatro casas bancárias, um jornal periódico, uma rádio comunitária e uma rádio particular<sup>15</sup>.

Localizada neste município, a Escola A já acolhe, há algum tempo, a alunos com necessidades educacionais especiais e possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), implantada com autorização do MEC e da SEE-MG, na qual estão matriculados os alunos da Escola A e das demais escolas estaduais do município. Essa escola atende a todas as séries do Ensino Fundamental, com 473 (quatrocentos e setenta e três) alunos matriculados em 08 (oito) turmas de anos iniciais e 08 (oito) turmas de anos finais dessa etapa. A escola é acessível, possui banheiro adaptado e rampas para acesso ao pátio e à quadra.

Este ano, conta com 03 (três) alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental atendidos por professor de apoio e, apenas 01 (uma) aluna matriculada nos anos finais do ensino fundamental com esse atendimento.

A Tabela 1 apresenta a relação dos alunos que estão sendo atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A.

**Tabela 1 – Quantitativo dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na Sala de Recursos da Escola A, município X**

Nº de alunos	Matriculados na escola	Matriculados em outras escolas	Com deficiência intelectual	Com TGD	Outras deficiências	Sem laudo
19	07	12	08 (*5)	04	03	09

Fonte: SIMADE (2019).

\* 03 alunos associados a TGD; 02 alunos associados a outras deficiências.

<sup>15</sup> Informações retiradas no sítio da Prefeitura do município.

Já no município Y, serão analisadas informações de alunos matriculados em uma escola que atende apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Escola B, e que conta, também, com Sala de Recursos Multifuncionais implantada.

Este município é relativamente maior que o primeiro, apresentando, neste ano, uma população de aproximadamente 79.100 habitantes. Emancipado há pouco mais de 50 anos, o município Y teve como grande impulsionador do desenvolvimento a instalação de uma grande siderúrgica de minério de ferro, que atraiu muitas pessoas para a região. Atualmente, ainda conta com a indústria siderúrgica movimentando a economia, além de comércio e, com mais destaque, os prestadores de serviço. No entanto, apenas 27% da população possui uma ocupação formal. Assim como o município X, o município Y é sede de comarca e possui Fórum próprio.

Com relação à infraestrutura, tem um hospital público e um particular, além de postos de saúde em vários bairros. Com 98,4% da população escolarizada, possui, aproximadamente, 54 (cinquenta e quatro) escolas, entre públicas e particulares, e conta com quatro entidades que mantêm ensino em nível superior, sendo duas públicas e duas particulares, além de um pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O atendimento de fornecimento de água, tratamento de esgoto e energia elétrica alcança 92,8% da população. Há duas emissoras de rádio e sete jornais em circulação na cidade. O município conta, ainda, com transporte público urbano e algumas opções de lazer, como por exemplo, teatro<sup>16</sup>.

A Escola B atende a 428 (quatrocentos e vinte e oito) alunos distribuídos em 16 (dezesesseis) turmas, nos turnos matutino e vespertino. Possui Laboratório de Informática e Biblioteca Escolar com relativo acervo. Quanto à acessibilidade, há rampas e banheiros adaptados. Nessa escola estão matriculados 04 (quatro) alunos com necessidades educacionais especiais que são acompanhados por professores de apoio; e todos frequentam a SRM da própria escola. Na sala de recursos há 21 (vinte e um) alunos matriculados; a maioria matriculada para escolarização em outras escolas estaduais do município.

De acordo com o Plano de Convivência Democrático, elaborado pela escola em 2018, a Direção considera o ambiente democrático e acolhedor e oportuniza a participação de todos os profissionais no planejamento das atividades realizadas na escola, consultando-os acerca das ações e acolhendo as sugestões que são dadas.

---

<sup>16</sup> As informações sobre o município Y foram retiradas do sítio Wikipédia, por falta de informações no sítio da Prefeitura Municipal, acrescidas de informações do sítio do IBGE.

**Tabela 2 – Quantitativo dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na Sala de Recursos da Escola B, município Y**

Nº de alunos	Matriculados na escola	Matriculados em outras escolas	Com deficiência intelectual	Com TGD	Outras deficiências	Sem laudo
21	04	17	14 (*7)	08	04	02

Fonte: SIMADE (2019).

\* 03 alunos associados a TGD; 04 alunos associados a outras deficiências.

De acordo com as informações apresentadas nas tabelas, as duas Salas de Recursos estão com demanda conforme determinado pela legislação vigente, entre 15 (quinze) e 30 (trinta) alunos matriculados. Também em ambas é possível perceber que a demanda maior está concentrada em alunos matriculados para escolarização em outras escolas. Importante ressaltar que, na Escola B, do município Y, esse quantitativo é bem maior, sendo apenas 04 (quatro) o número de alunos com necessidades educacionais especiais da própria escola, todos 04 (quatro) acompanhados por Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA).

Outra informação importante nessas tabelas é a existência ou não do laudo e a classificação da deficiência que o aluno possui. É essencial que os professores das escolas e demais profissionais se apropriem das especificidades de cada deficiência, conheçam o histórico do aluno e os tratamentos de que necessitam, a fim de compor e entender melhor o diagnóstico pedagógico, que também deve ser relatado no SIMADE ao solicitar o AEE para o aluno com deficiência. Além disso, tudo será subsídio para a elaboração dos instrumentos de orientação do trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais – PDI e PAEE. Dos dados apresentados, na Escola A, município X, há 08 (oito) alunos com Deficiência Intelectual, sendo que 02 (dois) deles estão associados a outras deficiências e 03 (três) a Transtornos Globais do Desenvolvimento. Já na Escola B, município Y, 14 (quatorze) alunos possuem Deficiência Intelectual, sendo 04 (quatro) deles associados a outras deficiências e 03 (três), a Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Ainda sobre as informações presentes nas tabelas, se o aluno não possui laudo médico, não poderá ser solicitado profissional de apoio para atendê-lo; mas, independente de laudo médico, o aluno poderá frequentar a SRM se o diagnóstico pedagógico demonstrar que as dificuldades apresentadas não estão relacionadas a mero desinteresse e falta de estrutura da família. Nessa situação, temos 09 (nove) alunos matriculados na Escola A, município X, e

apenas 02 (dois) alunos, na Escola B, município Y. Ressaltamos que, uma vez sendo atendido por profissional de apoio, o aluno deverá frequentar a Sala de Recursos.

Embora não tenha sido feita uma análise com relação à defasagem idade/série dos alunos atendidos nas SRM das duas escolas, é importante atentar que, devido à previsão legal de flexibilização de tempo para o aluno público-alvo da educação especial, há uma tendência muito grande de as escolas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no primeiro ciclo dos anos finais, realizarem a retenção desses alunos. No caso dos anos iniciais, isso ocorre, muitas vezes, a pedido da própria família, que vê com receio o avanço da criança com deficiência para uma etapa em que apresenta os desafios já elencados: maior número de professores, maior distanciamento desses professores em relação ao aluno, complexidade do conteúdo, etc. Na maioria das vezes os argumentos são pedagógicos, considerando que o aluno estaria quase alcançando habilidades que não consolidará se for aprovado para a etapa seguinte. Em todos os casos, faz-se necessário uma análise muito detalhada, tendo em vista que, além de existir uma legislação a ser seguida, a retenção do aluno o afasta de seus pares etários, podendo trazer prejuízos de desenvolvimento afetivo, social, comunicacional e até mesmo cognitivo.

Já com relação à retenção ser mais comum no primeiro ciclo dos anos finais, no 6º ano principalmente, se deve ao fato de que, muitas vezes, o aluno passa pelos anos iniciais com poucas consolidações em relação à leitura, à escrita e ao cálculo matemático. Sabe-se que essa defasagem não é exclusiva dos alunos com deficiência, mas, no caso desses, soma-se o fato de que os professores, normalmente, não sabem lidar com a deficiência e/ou não foram informados pela equipe pedagógica e gestora sobre as necessidades educacionais especiais apresentadas por esses alunos. As legislações amparam o acesso de todos à educação. Assim, cabe aos sistemas de ensino, às equipes das secretarias de educação e das escolas cumprirem as determinações, assegurando o acesso, a permanência e a participação com qualidade a todos, promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares de ensino.

A partir dessas considerações, quando um aluno com deficiência é matriculado na rede estadual de ensino, a família deve apresentar um laudo ou diagnóstico médico, que descreva o tipo de deficiência ou transtorno que a criança possui, do ponto de vista clínico. Também deve ser apresentada, no ato da matrícula ou tão logo a família receba dos médicos, a relação de medicamentos que a criança faz uso e, se possível, caso esteja sendo transferida de outra escola, o histórico do percurso escolar e das adaptações realizadas até o momento, a fim de

que seja dada a continuidade do processo de escolarização. Sendo público-alvo da educação especial, esse aluno já implementa o direito de ser atendido em uma SRM e de ter um PDI.

Com base nas informações recebidas pela família, o(s) professor(es) e a equipe pedagógica, tão logo o aluno comece a frequentar as aulas, conseguem realizar um diagnóstico pedagógico, a fim de avaliar as competências e habilidades consolidadas, normalmente tomando como referência a série/ano de escolaridade em que o aluno foi matriculado, bem como aquelas habilidades que ainda precisam ser alcançadas.

Nesse momento, entendendo que a equipe da secretaria da escola já fez o cadastro do aluno no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), deve-se incluir nas informações adicionais do aluno a deficiência constatada em laudo médico, bem como as necessidades educacionais especiais do aluno expressas no relatório elaborado pela equipe pedagógica, que podem ser desde recursos como material ampliado, passando pelo AEE – sala de recursos – até a necessidade de um professor de apoio, conforme descrito no Guia de Orientação da Educação Especial, “visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20-21).

Constatada a necessidade de AEE para o aluno, a equipe administrativa da escola encaminha ao SAI, através de e-mail, os documentos que comprovem a necessidade de atendimento ao aluno – laudo médico e relatório pedagógico – e faz a solicitação do AEE no SIMADE. Após análise, a Equipe SAI autoriza o AEE Sala de Recursos e, se houver necessidade de conceder profissional de apoio (Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas ou Tradutor e Intérprete de Libras), o SAI encaminha à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (DESP-SEE/MG) uma solicitação, também por e-mail, para autorização desse profissional.

Uma vez que tanto o AEE Sala de Recursos e/ou profissional de apoio sejam autorizados, a equipe pedagógica da escola – Especialista, Professores Regentes, Professores Especialistas – caso ainda não tenha sido feito, elabora o PDI do aluno com deficiência e encaminha uma cópia para o profissional que atua na Sala de Recursos em que o aluno encontra-se matriculado, a fim de que esse profissional elabore o PAEE em consonância com o PDI e demais necessidades educacionais, observadas a partir do atendimento ao aluno na sala de recursos.

A partir daí, é importante haver uma interação entre os profissionais da escola envolvidos no processo de escolarização do aluno, entre os profissionais que atuam na Sala de Recursos (e/ou na escola em que a Sala de Recursos está implantada, caso não seja a mesma

de escolarização regular), entre a família e entre as redes de apoio (CRAS, APAE, médicos que atendem o aluno, etc.). Há que se ressaltar, que esse diálogo precisa ser acompanhado e orientado pela gestão escolar, juntamente com o(a) Especialista da Educação Básica (EEB), ou supervisor escolar.

### **2.3.2 Orientação e Monitoramento da Educação Especial pela SRE Nova Era**

A Equipe SAI tem a função de orientar e monitorar o AEE de todas as escolas da jurisdição através de visitas, que podem ser solicitadas pela escola ou realizadas a critério da equipe, conforme necessidade ou conveniência. Como a demanda da educação especial é grande – cerca de 440 (quatrocentos e quarenta) alunos atendidos em nossa jurisdição, nas 61 escolas – e a equipe é reduzida – apenas 02 Analistas Educacionais – esse acompanhamento fica, na maioria das vezes, restrito à análise dos documentos enviados por ocasião da solicitação do AEE e ao envio de orientações, via e-mail, conforme necessidade constatada ou solicitação da DESP/SEE-MG.

Assim, foi por meio dessas visitas, da análise dos PDIs enviados por e-mail, das atividades e das avaliações ofertadas aos alunos com deficiência na escola regular e da consulta de dados no SIMADE, que se constatou que o atendimento educacional especializado não tem sido realizado de forma a promover a aprendizagem com qualidade para muitos alunos, tendo em vista que foram verificadas atividades e avaliações que não condizem com o PDI elaborado, ou com conteúdo aquém das capacidades dos educandos; também foi evidenciado que há PDIs criados em desacordo com as orientações já realizadas, não correspondendo à necessidade educacional apresentada pelo aluno público-alvo da educação especial; há, ainda, registros no SIMADE com atribuição de nota média, na maioria dos casos, desconsiderando os avanços e/ou dificuldades dos alunos; além de registros no SIMADE que não respeitam a legislação no que tange à flexibilização de tempo para escolarização da pessoa com deficiência, ou seja, alunos sendo retidos mais vezes do que o permitido.

A discussão em torno do que se faz necessário para implementar uma educação inclusiva nas escolas é bastante ampla e, certamente, dependerá da análise de cada contexto, da necessidade de cada aluno, das possibilidades a serem concretizadas após essas análises e do alinhamento das ações entre Secretaria de Estado de Educação e Escolas. Mas, embora as realidades e características de cada escola possam ser distintas, os procedimentos são semelhantes, diferindo apenas no modo de conduzi-los ou nos recursos necessários.



Esse alinhamento é competência da SRE, por meio da Equipe do SAI que deve, dentre outras atribuições, fazer o mapeamento do atendimento educacional especializado em sua regional; elaborar/encaminhar materiais e orientações que direcionem as ações da escola; realizar capacitações com gestores, especialistas e demais profissionais da escola; assessorar e acompanhar as escolas em todos os questionamentos e dificuldades apontadas por elas, a fim de que o processo atinja seu fim, qual seja, a oferta de um ensino de qualidade e com equidade aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas escolas regulares de ensino.

O trabalho da Equipe SAI, embora seja de natureza pedagógica, precisa dialogar com outros setores da SRE e, conseqüentemente, das escolas. Um dos passos para o aluno ser matriculado em uma escola pública, é a realização do cadastro escolar. Assim, é importante que a Comissão de Cadastro conheça os direitos e as garantias dos alunos com deficiência, assegurando-lhes a matrícula em escola comum da rede regular de ensino mais próxima de sua residência e/ou que ofereça melhores condições de acessibilidade. Na SRE Nova Era, esse trabalho é reforçado a cada ano e a Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), responsável por coordenar esse processo na DIRE, procura analisar as situações junto às famílias e às escolas, buscando atendê-las em suas necessidades. Assim, pode-se dizer que são mínimos os problemas com relação ao acesso dos alunos com deficiência na rede estadual das escolas jurisdicionadas a essa regional. Quando ocorrem, normalmente, são constatadas falta de informação da família acerca da deficiência da criança e/ou questões em que a família quer escolher a escola, sem atentar para os critérios de proximidade da residência e/ou melhor acessibilidade.

Uma vez recebido o aluno com deficiência, a equipe administrativa da escola realiza seu cadastro no SIMADE, informando a deficiência e as necessidades educacionais especiais. Nesse momento, cabe à Equipe SAI efetuar uma interação com os Setores de Pessoal e de Inspeção Escolar (SIE), quando a análise do atendimento educacional especializado solicitado pela escola requer a contratação de profissional de apoio para o aluno com deficiência. É importante que esses setores aguardem parecer favorável da Equipe SAI para autorizar a designação do professor, tendo em vista que, mesmo que a decisão da equipe seja favorável à contratação do profissional de apoio, a Diretoria de Educação Especial – DESP – SEE/MG – precisa confirmar essa autorização. Nesse sentido, embora na SRE Nova Era tenhamos avançado bastante, ainda há casos em que o SIE autoriza a designação de professor antes de receber o parecer da Equipe SAI.

Tal situação gera muitos transtornos, pois, como o monitoramento da Equipe SAI, nesse caso, é restrito (por não termos acesso ao sistema de designação), normalmente só se percebe que houve uma designação indevida após algum tempo em que esse profissional está atuando; e, como a legislação de pessoal tem regras próprias, que não consideram as especificidades da educação especial, já houve caso em que o professor a ser dispensado não foi aquele contratado indevidamente, e sim, o pior classificado em uma lista de designação, gerando uma rotatividade entre os professores de apoio que atendem aos alunos com deficiência. Esse é um problema para o qual ainda não alcançamos a solução e que impacta diretamente no percurso do aluno público-alvo da educação especial.

Outro ponto relativo ao percurso escolar dos alunos com deficiência, deve ser a observação dos critérios para a flexibilização de tempo. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial, em consonância com o Art. 9º da Resolução CEE nº 460/2013:

Para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio, obedecendo-se aos seguintes critérios:

- a. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;
- b. Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;
- c. No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.

A escola deve considerar as características próprias de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as intervenções e estratégias pedagógicas adotadas, minimizando a defasagem idade/ano de escolaridade, promovendo o percurso escolar do aluno junto aos seus pares etários. (MINAS GERAIS, 2014, p. 12).

De modo geral, os Diretores e/ou EEBs que atuam nas escolas entram em contato com a Equipe SAI para verificar se há possibilidade, dentro da legislação, para retenção dos alunos. Esse também é um acompanhamento que a Equipe faz, juntamente com o Serviço de Inspeção Escolar (SIE), no intuito de que a retenção não se justifique por motivos que não estejam atrelados ao desenvolvimento do aluno. Na SRE Nova Era, essa verificação, normalmente, é realizada pela Equipe SAI ao final do ano letivo, antes de informar às escolas a quantidade de professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e professores Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) que serão autorizados para o ano seguinte. Ao fazer essa indicação, a Equipe já informa a qual/quais alunos se destinam os profissionais, tendo em vista que 01 professor ACLTA pode atender de

01 a 03 alunos por turma; e 01 professor TILS, até 15 alunos matriculados em uma mesma turma.

Outro monitoramento que cabe à Equipe SAI, é relativo ao quantitativo de alunos e ao cronograma de atendimento da SRM, orientando para que haja equilíbrio entre o número de atendimentos individuais e coletivos, para que o tempo de atendimento aos alunos e a regularidade do atendimento aconteça em todos os dias da semana, considerando as necessidades e disponibilidades das famílias para levar o aluno no contraturno de escolarização. No contexto da SRE Nova Era, a Equipe SAI tem feito as seguintes orientações, conforme a situação de atendimento de cada SRM:

- a) no caso da existência de Sala de Recursos única, localizada em municípios pequenos: como se trata de sala única, todos os alunos com necessidades educacionais especiais, seja da rede estadual, municipal ou privada, comprovados através de laudo médico e/ou relatório pedagógico são autorizados até o limite de 30 alunos, conforme Guia de Orientação da Educação Especial. Se o número de alunos matriculados for maior que 30 alunos, a Equipe SAI deve solicitar à DESP a expansão da Sala de Recursos, através da contratação de outro professor, devendo, se for o caso, suspender o atendimento a alunos que não possuem diagnóstico médico até que seja autorizada a expansão;
- b) na existência de várias Salas de Recursos, localizadas em municípios maiores: nesse caso, cabe à Equipe SAI direcionar os alunos, conforme o quantitativo, que já se encontra matriculado em cada sala e considerar a preferência da família – por questão de localização da escola, acessibilidade ou mesmo de qualificação do profissional que nela atua (normalmente, casos de alunos surdos e cegos). A Equipe SAI da SRE Nova Era, num primeiro momento, permite que a família faça a opção pela SRM, independente dos critérios analisados, e só então verifica se está havendo maior sobrecarga em alguma das salas. Como ainda é um desafio a frequência dos alunos nas Salas de Recursos, há uma tendência da Equipe em autorizar sempre aquela SRM desejada pela família. Apenas casos extremos, pontuados pela direção da escola ou pelo próprio profissional que atua nas Salas de Recursos, são discutidos com as famílias. Esse acompanhamento precisa avançar, inclusive no que diz respeito a promover uma frequência assídua dos alunos à SRM;
- c) no caso de Salas de Recursos cujo professor é compartilhado: essas situações acontecem nas SRM autorizadas em Distritos, com quantitativo de aluno menor

que 15, que é o mínimo estipulado pelo Guia de Orientação da Educação Especial para o funcionamento de uma Sala de Recursos. Nesses casos, a carga horária do professor deve ser distribuída entre as escolas, bem como o cronograma semanal, que precisa ser discutido considerando cada contexto e alterado conforme necessidade. O professor da Sala de Recursos também deve revezar a participação nas reuniões extraclasse semanais em cada escola, permitindo que a interação aconteça com todos os profissionais. Também deve ficar clara essa situação no momento da designação, tendo em vista que o deslocamento entre as escolas, ou entre os Distritos, é de responsabilidade do professor. Dentre as três situações apresentadas, essa é a que requer maior acompanhamento da Equipe SAI, pois não é raro haver conflitos entre as necessidades de uma escola em detrimento da outra.

Há que se ressaltar, que o trabalho da Equipe SAI se dará sempre em parceria com os profissionais das escolas, em especial, com os gestores e EEB, com quem temos mais contato. Assim, é importante contar com a parceira do gestor na liberação dos docentes para participação de formações quando oferecidas, pela SEE-MG e pela SRE Nova Era. Infelizmente, é comum, ao promovermos capacitações, o público ser reduzido, ou participar de apenas um período da formação, ou a escola encaminhar profissionais que não serão capazes de fazer o repasse posteriormente aos demais profissionais da escola. Embora no ano de 2018 tenham ocorrido apenas encontros para professores das Salas de Recursos e para os Intérpretes de Libras, nos anos anteriores foram promovidos encontros e seminários que poderiam ter contribuído para um maior êxito das ações nas escolas, conforme descritos na tabela a seguir.

**Tabela 3 – Relação de encontros, capacitações e seminários realizados pela Equipe SAI, na SRE Nova Era, a partir de 2015**

<b>ANO</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES</b>
	Seminário da Educação Especial – João Monlevade.	300
2015	Encontros regionais por Polos – 04 municípios para atender todos os 15 municípios.	250
	Encontro com Professores das Salas de Recursos	20

Continua para a primeira

Conclusão para a última

<b>ANO</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES</b>
2016	Encontro com Professores das Salas de Recursos	25
	Encontro com Instrutores e Intérpretes de Libras	20
	Seminário da Educação Especial – João Monlevade – Contou com a participação da Equipe da DESP – SEE/MG.	300
2017	Encontros regionais por Polos – 13 encontros para atender às 63 escolas.	350
2018	Encontro com Professores das Salas de Recursos – em 02 Polos.	30
	Encontro com Instrutores e Intérpretes de Libras	20

Fonte: Acervo próprio da SRE Nova Era.

Nos encontros descritos, foram abordados assuntos como: legislação vigente; orientações para solicitação de AEE; público-alvo da educação especial; recursos de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa; elaboração do PDI; atribuições dos profissionais especializados; objetivos do PAEE; TEA; compartilhamento de experiências e boas práticas entre os profissionais; rodas de conversa para discussões sobre os desafios da inclusão na escola regular; gestão da sala de recursos; e deficiências de modo geral, esclarecendo as dúvidas apresentadas pelos presentes.

Embora os encontros tenham acontecido com certa regularidade e muitos temas tenham sido abordados, percebe-se que a informação ainda não chega à escola com efetividade. Diante disso, a Equipe SAI tem buscado novas estratégias para atingir o objetivo de qualificar a escola para o atendimento educacional especializado, no intuito de torná-las mais inclusivas. Essas estratégias têm sido a de um monitoramento via preenchimento de planilhas no Google Drive – ainda em construção – e de participação nas reuniões de módulo das escolas, nas quais é possível atingir um número maior e mais diversificado de profissionais, incluindo a totalidade dos professores regentes.

Outro item que necessita de monitoramento e orientação da Equipe SAI às escolas é com relação aos recursos de acessibilidade disponibilizados aos alunos e às escolas, visando condições de acesso ao currículo e utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e dos equipamentos. São destinados aos alunos: Notebook, com software, leitor de tela disponibilizado para aluno cego; Livros acessíveis – em formato MEC

Daisy ou Braille, para alunos com Baixa Visão ou Cegos; Kit Cegueira; Kit Baixa Visão; e Kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa, para alunos com disfunção neuromotora grave e TEA. E para a escola: recursos multifuncionais para a SRM, distribuídos pelo MEC; Kit pedagógico para as SRM; material esportivo adaptado; equipamento de tecnologia assistiva; mobiliário escolar adaptado. Estes últimos, com recursos da SEE-MG.

Compete à Equipe SAI orientar para o correto preenchimento das solicitações em planilha própria destinada a esse fim e analisar se as solicitações estão de acordo com o cadastro e as informações relativas aos alunos, preenchidos no SIMADE. Após análise, estando correto, a Equipe encaminha a solicitação à DESP para autorização e envio dos materiais.

Ressaltamos que, por problemas financeiros do estado e do país, a SRE Nova Era recebeu apenas 02 Kits nos últimos 03 anos – 01 para alunos cegos e outro para alunos com Baixa Visão. Quanto aos Notebooks, a SRE possui 05 equipamentos que são transferidos entre as escolas quando o aluno conclui o 3º ano do Ensino Médio. No entanto, deve-se orientar as escolas a sempre fazerem as solicitações conforme a necessidade do aluno e em consonância com o cadastro e com as informações acerca das deficiências e das necessidades educacionais especiais incluídos no SIMADE.

Com relação à complexidade em torno da inclusão de alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, as condições estruturais, financeiras e de pessoal (quantitativamente), bem como o volume de ações que requerem orientações e monitoramentos, percebe-se que o trabalho da Equipe SAI encontra-se diante de muitos desafios para contribuir com as escolas – que também apresentam condições semelhantes – a fim de que haja melhoria da aprendizagem de alunos com deficiência.

O panorama apresentado e analisado até aqui contempla as orientações e os monitoramentos realizados pela Equipe SAI, desde o momento em que a família realiza o cadastro do aluno com deficiência para estudar na rede pública de ensino, a matrícula na rede estadual, passando pelo seu direcionamento ao atendimento educacional especializado, acompanhamento do percurso e da solicitação de recursos que ajudem a promover sua acessibilidade.

Diante do que foi descrito neste capítulo, destaca-se o quanto, em termos de legislação, tem-se avançado na educação especial. No entanto, também fica claro que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, ainda não se efetivou na prática. Faz-se necessário uma mudança de atitude, uma reorganização do espaço escolar e uma priorização no atendimento às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos

com deficiência. É preciso avançar em termos de estudo coletivo, cooperação e interação entre os profissionais envolvidos, entre secretaria e escola, entre a escola e a família, entre as redes de apoio a esses alunos.

O caminho ainda é longo e, embora o foco deste trabalho esteja no suporte da SRE e, em especial, da Equipe SAI às escolas para a elaboração de dois instrumentos que possibilitem um melhor direcionamento das ações visando uma educação inclusiva, questões como dificuldade de realizar uma adaptação curricular, elaboração de atividades e avaliações incoerentes e falta de interação entre os profissionais que atuam na escola devem ser objeto de análise, a fim de entender em que medida esses fatores têm influenciado no insucesso da educação inclusiva. Por que, apesar de toda a legislação disponível, ainda não conseguimos alcançar o patamar da inclusão e permanecemos na integração?

Para tanto, no próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos acerca da educação especial, bem como da perspectiva educacional inclusiva; além disso, será feita a apresentação e a análise dos dois instrumentos norteadores das ações da educação especial elaborados pelos profissionais das duas escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era e, a partir do contexto de cada uma, identificar caminhos que levem as escolas a trabalhar de modo inclusivo o atendimento aos alunos com deficiência.

Pretende-se, também, a partir da pesquisa documental e da entrevista coletiva, analisar, no próximo capítulo, os pontos fortes e os pontos de melhoria no trabalho de cada escola, considerando-se a finalidade de cada documento/instrumento. Espera-se que, ao realizar uma discussão sobre a necessidade de mudança desses paradigmas, seja possível conduzir todas as escolas (não apenas as duas pesquisadas) a um processo escolar efetivamente inclusivo.

### 3 CONSTRUINDO PROCESSOS INCLUSIVOS

No capítulo anterior foi apresentado o contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais, da SRE Nova Era e das duas escolas pesquisadas, contribuindo para o entendimento da prática e daquilo que está prescrito nas legislações. Também foi possível conhecer o trabalho de orientação e monitoramento da Equipe SAI junto às escolas, a fim de compreender as ações que devem ser realizadas desde a matrícula do aluno na rede estadual de ensino até a garantia dos seus direitos de atendimentos educacionais especializados.

Ao apresentar a trajetória das legislações que regem a educação especial, demonstrou-se que o processo de inclusão das pessoas com deficiência vem avançando ao longo das últimas décadas, mas foi possível perceber que a operacionalização da educação especial se encontra longe de um encerramento, de receitas prontas e acabadas, de soluções definitivas. Soluções essas que, talvez, nunca cheguem, já que as situações que se apresentam na educação, de modo geral, não são estáticas, e o conhecimento está sempre se transformando, sempre evoluindo.

Muitos, ainda, são os anseios e as dúvidas das escolas. Por isso, este capítulo pretende, inicialmente, na primeira seção, ampliar as reflexões acerca dos processos de inclusão necessários para o acesso, a permanência e a participação com qualidade dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, através dos referenciais teóricos e dos documentos norteadores – PDI e PAEE; na seção seguinte, será apresentada a metodologia adotada neste trabalho, composta de pesquisa documental e entrevista coletiva; e, na terceira e última seção, será trazida a análise da pesquisa de campo, com os aspectos considerados mais relevantes para caminharmos rumo à inclusão escolar.

#### 3.1 PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), os sistemas educacionais e a organização das escolas e classes de ensino precisam ser repensados, estrutural e culturalmente, a fim de que todos os estudantes possam ser atendidos em suas especificidades. Para se alcançar uma educação inclusiva, é preciso romper com paradigmas que sustentam a fixação de modelos ideais, de padrões pré-estabelecidos e de seleções que visam à promoção de alguns e à marginalização de outros.

Ainda segundo a PNEEPEI,



Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante disso, compreender a educação especial nessa perspectiva é o primeiro passo para fazer da sala de aula comum um espaço para todos, sem exceções. Que a educação é um direito de todos, isso é fato. As legislações apresentadas no capítulo anterior não deixam dúvidas quanto aos avanços de uma educação especial organizada, inicialmente, como substitutiva ao ensino comum e, atualmente, considerada complementar ou suplementar, através do AEE, nas salas de recursos.

No entanto, faz-se ainda necessário consolidar ações na escola que permitam uma reestruturação que atenda às demandas do público-alvo da educação especial, de forma que a escola se adapte às necessidades educacionais desses alunos e não o contrário. De acordo com Glat e Blanco (2007),

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT e BLANCO, 2007, p.20).

Todas essas questões apontadas pelas autoras – remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais; formação de professores; interação entre os profissionais atuantes, organização do PPP; e adaptações curriculares que favoreçam o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – permeiam essa pesquisa e nos conduzem a uma necessidade de reflexão e prática que contribuam para a transformação dos sistemas de ensino visando uma educação inclusiva em todos os aspectos, sejam eles políticos, pedagógicos, sociais, culturais, econômicos ou valorativos.

Nesse sentido, o papel do gestor escolar é essencial na tarefa de proporcionar condições para que a educação especial seja inclusiva, começando por fomentar discussões e

estudos acerca da educação especial nas reuniões de módulo. Desta forma, ele estará contribuindo para a formação continuada dos professores e da equipe de gestão.

Percebe-se, também, que é fundamental e extremamente urgente uma revisão no PPP da escola, considerando que esse é o documento que organiza e define procedimentos escolares. Conhecer a realidade do aluno e entender suas especificidades; promover articulação com a família e com as redes de apoio; prevenir e mediar conflitos; definir formas de avaliação; direcionar recursos (sempre que possível); priorizar o atendimento educacional especializado como parte complementar, como parte da escola; ouvir: família, alunos e seus colegas, professores (especializados ou não); buscar a Equipe SAI, quando for necessário; definir elaboração e atualização de PDI e PAEE; essas e outras ações precisam compor o PPP; e o gestor escolar, juntamente com a comunidade escolar, pensando em uma gestão democrática e participativa, pode adotar. Sobre a importância desse documento, Maria Tereza Eglér Mantoan (2003) ressalta,

Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe.

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado. (MANTOAN, 2003, p. 35-36).

Necessita-se fazer um pequeno, mas importante, parêntese aqui. A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, em Minas Gerais está sendo elaborado o Currículo de Referência. Por causa disso, a principal ação a ser desenvolvida esse ano, visando sua implementação em 2020, é a revisão dos PPPs de todas as escolas estaduais, que está sendo feita através dos Itinerários Avaliativos, com orientação e acompanhamento das Equipes da DIVEP de todas as SREs. Os Itinerários Avaliativos são instrumentos que vão subsidiar a (re)elaboração dos PPPs através de diagnóstico, reflexão e proposição de ações para nortear os rumos a serem seguidos pela escola.

Outra questão que pode ser considerada relevante no fazer pedagógico inclusivo, é que ele seja parte de uma ação coletiva. As mudanças, visando à inclusão de alunos com deficiência, tornar-se-ão mais efetivas na escola, se não forem definidas isoladamente e fundadas em esforços apenas daqueles que se especializaram no assunto. Não é raro nos

deparamos com profissionais em atuação nas escolas, que têm alunos com deficiência matriculados, que afirmam não estarem preparados para lidar com esse público. E de fato não estão. No entanto, é preciso que estejam, que façam parte das decisões tomadas para o atendimento educacional especializado, que se empenhem em estudar sobre o assunto e que sejam inseridos em capacitações, nos módulos da escola ou, quando possível, ofertados, pela SRE, nos encontros por polos, ou pela SEE-MG, através da Escola de Formação. Não podemos esquecer de que a formação continuada também deve ser interesse do profissional atuante; assim, todos podem, dentro das possibilidades de cada um, buscar cursos da área oferecidos também à distância por diversas instituições no país.

Com um pouco de iniciativa, determinação e comprometimento, podemos, como bem colocado por Ropoli *et al.* (2010), “romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados na educação” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 37). As mudanças necessárias à educação especial numa perspectiva inclusiva estão propostas nas políticas apresentadas e são pontos comuns defendidos pelos diversos autores aqui apresentados, conforme segue no próximo tópico.

### **3.1.1 Aspectos para um processo inclusivo mais qualitativo**

A busca pelas mudanças necessárias, sejam elas atitudinais, comunicacionais, estruturais ou arquitetônicas, pode ser alcançada a partir da desconstrução de práticas elaboradas para atender apenas a um padrão, apenas a alguns alunos. Por isso, considera-se importante ressaltar que uma escola com ensino de qualidade e com equidade, que é o que precisa se constituir numa preocupação de toda a comunidade escolar, em termos pedagógicos, deve primar por alcançar a todos os alunos, sem exceção, ou seja, a escola necessita se adequar para atender aos alunos com deficiência, não o contrário. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as pessoas possuem características de aprendizagem que são únicas e essa diversidade não deve ser desconsiderada nos sistemas educacionais.

Mantoan (2017) faz a seguinte observação: “(...) a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos”. Diante disso, o que significa ser diferente? Ser diferente em relação a que ou a quem? Ainda, segundo Mantoan (2017), o “Modelo Médico define níveis, graus de deficiência e estabelece habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo (...)”, conferindo uma identidade para aquele aluno definido a partir de um sujeito universal, de um padrão pré-estabelecido pela sociedade.

Nesse sentido, concordando que a pedagogia aplicada na escola deve ser centrada na criança; e que é nas escolas regulares que as atitudes discriminatórias às diferenças podem ser combatidas que, antes de apresentar os instrumentos objeto deste estudo – PDI e PAEE – propõem-se apresentar o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que, de acordo com Nunes e Madureira (2015, apud Katz, 2014) “corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir barreiras ao ensino e à aprendizagem”.

A ideia é que o professor, ao planejar sua aula, leve em consideração todas as especificidades presentes em sua classe, não necessariamente apenas deficiências. Ele deve buscar tudo aquilo que dentro do currículo possa dificultar a aprendizagem dos alunos, de modo geral, almejando a garantia do acesso, da participação e o sucesso de todos. Ou seja, ele vai diversificar a forma como determinado conteúdo é apresentado em sala, utilizando recursos visuais, auditivos, materiais concretos, etc., porém, em vez de o recurso ser pensado para um aluno específico, por sua deficiência, por exemplo, esse recurso seria utilizado para todos os alunos, buscando alcançá-los em suas especificidades, inclusive na forma de avaliá-los.

Ainda de acordo com as autoras, para que o DUA aconteça, “os docentes deverão demonstrar flexibilidade:”

i) na forma como se envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem; ii) no modo como apresentam a informação e iii) na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. (NUNES E MADUREIRA, 2015, *apud* KATZ, 2014<sup>17</sup>).

Claro que o alcance deste patamar demanda mudanças significativas na escola, no currículo, na metodologia, no papel que cada um assume dentro do contexto escolar. Importa aqui ressaltar que a elaboração de um PDI e/ou de um PAEE é decisiva rumo a esse objetivo de pensar a escola para todos, adequada a todos e com o envolvimento de todos. Ao apresentar o PDI e o PAEE, mais à frente, neste trabalho, de alguma forma, nos aproximamos de um processo de ensino-aprendizagem menos fragmentado que o atual, mas não tão integral como o DUA propõe.

---

<sup>17</sup> Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher’s self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1).

As atividades avaliativas são outro paradigma que requerem mudanças rumo ao caminho da inclusão. Essas se iniciam, primeiramente, em uma mudança de atitude do professor com relação aos objetivos da avaliação, que deve atentar para que o ato de avaliar não seja um instrumento de classificação, recompensa ou punição. Ela deve ser formativa, equilibrando aspectos quantitativos e qualitativos, além de levar em conta a heterogeneidade promovida pela diversidade em uma sala de aula.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais, a avaliação faz parte do processo educacional de todos os alunos, inclusive dos que têm deficiência e deve se constituir em um processo contínuo, no qual se destacam duas funções:

(...) a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma; e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos; alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias de ensino. (MINAS GERAIS, 2014, p. 12).

Assim como as atividades, as avaliações também precisam ser adaptadas às necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial, respeitando-se o que foi previsto no PDI. Há diversas práticas avaliativas que podem ser utilizadas para aplicar uma avaliação aos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, (MINAS GERAIS, 2014, P. 12-13):

- a) provas – com dilação do tempo; realizadas oralmente ou com auxílio de material concreto ou recursos pedagógicos/tecnológicos que facilitem o raciocínio; calculadora; gravador; auxílio de leitor/transcritor; adaptações ou supressão de conteúdo – de acordo com a necessidade do aluno;
- b) observação e registro: realizado pelo professor, com utilização de fotos, gravações, portfólio, caderno ou diário de campo, etc. utilizados para comprovar a participação e o desenvolvimento do aluno com NEE;
- c) trabalhos em grupos: favorecem a inclusão, pois maximizam a participação e as trocas de conhecimento; a mediação deve ser feita pelo professor;
- d) autoavaliação e avaliação compartilhada: ouvir o aluno e os colegas sobre suas facilidades e dificuldades, propiciando ao professor uma reflexão também sobre seu processo de ensino.

Independente do tipo de avaliação utilizada – e espera-se que sejam diversificadas – é possível estabelecer a correção de rumo, observando-se os indicadores de melhoria. Esses

apontamentos também devem ser feitos na atualização do PDI, no item VIII, que será apresentado no Quadro 1, deste capítulo. Ainda de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais:

O processo de avaliação envolve, necessariamente, a política educacional vigente e os compromissos assumidos no PDI e no PPP, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família e dos próprios alunos como sujeitos do processo. O resultado da avaliação, expresso no PDI e no histórico escolar, orientará a escola/família nos futuros encaminhamentos do aluno. (MINAS GERAIS, 2014, p. 13).

Pode-se dizer, nos dias atuais, que a concepção de que a responsabilidade pelos resultados alcançados seja atribuída unicamente ao aluno, encontra-se ultrapassada. Tampouco, pode-se afirmar que seja responsabilidade do professor. Avaliar envolve uma série de elementos, dentre eles, aspectos cognitivos, orgânicos, afetivos, sociais e culturais relacionados ao contexto da escola e ao processo de aquisição do conhecimento. De acordo com Sasaki (2002, p. 23), a avaliação da aprendizagem “deve servir menos para mostrar as falhas do aluno e mais para mostrar em que o ensino precisa melhorar, em que o professor pode mudar suas abordagens educativas, em que a escola deve reestruturar-se melhor”.

O texto “Dois olhares sobre a avaliação pedagógica”, inserido no Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais, do Projeto Incluir (MINAS GERAIS, 2006), aponta que, quando a avaliação passa a assumir um caráter diagnóstico, processual e contínuo, e não é considerada como um fim em si mesmo, subsidiando a atividade pedagógica, ela “passa a integrar o processo didático de ensino/aprendizagem de forma constitutiva, (...) e coloca-se a serviço da aprendizagem e não como um elemento aferidor externo”. (MINAS GERAIS, 2006, p. 101)

Ainda de acordo com o referido texto,

O uso da avaliação formativa no contexto permite que a intervenção aconteça “a partir da identificação e do conhecimento das variáveis tidas como barreiras para a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno, seja de forma preventiva, tempestiva ou remediativa. Como instrumento de análise, servirá, também, para o aprimoramento das instituições de ensino e suas práticas”. (MINAS GERAIS, 2006, p.101).

Nesse sentido, a interação entre os diversos profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial facilitará a identificação dessas

“barreiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento global do aluno” (MINAS GERAIS, 2006, p.101). O diálogo entre professores regentes e professores especializados (professores de apoio, professores da sala de recursos, intérpretes de Libras) é essencial para o desenvolvimento das propostas elaboradas no PDI e para que o PAEE apresente as potencialidades e as dificuldades do aluno com deficiência a serem trabalhadas na sala de recursos.

Conforme já mencionado neste capítulo, para uma educação inclusiva é necessário que o trabalho seja coletivo. Esse é, portanto, mais um passo que precisa ser dado em direção a uma educação especial mais próxima do ideal de inclusão. Sob o argumento de “não estarem preparados para lidar com alunos com deficiência”, é comum observarmos nas escolas as decisões sobre currículo, avaliação e atendimento educacional especializado serem “entregues” aos profissionais especializados.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010), é preciso haver envolvimento entre todos os professores, os comuns e os especializados, para que os objetivos sejam alcançados em um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e, ao professor do AEE, cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

O trabalho a ser realizado na Sala de Recursos deve impactar diretamente no desenvolvimento do aluno em seu cotidiano e na vida escolar. Por isso, a interação entre o profissional que atua no AEE e os demais profissionais que trabalham no processo de escolarização do aluno é fundamental para o alinhamento das ações em ambos os espaços de aprendizagem.

Assim, é importante que o professor do AEE articule momentos de interação com os profissionais das escolas onde o aluno estuda, ou mesmo com os da própria escola onde a SRM está implantada, com a finalidade de conhecer os professores que atuam com o aluno, de orientar o EEB acerca de recursos, elaboração de materiais e recomendar estudos sobre as necessidades especiais do estudante. Esse movimento fornecerá subsídios para registro dos avanços e/ou para a necessidade de correção de rumo durante o processo de aprendizagem do aluno. Essa é uma atribuição que está prevista no item 5.1.1.1, do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais:

- t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação com o grupo;
- u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- (...)
- w. participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; (MINAS GERAIS, 2014, p. 18 e 19).

Mesmo executando essa interação, o Professor da Sala de Recursos deve fazer uma investigação diagnóstica para conhecer as potencialidades do aluno, bem como seus interesses, uma vez que as tarefas ali desenvolvidas não devem ser confundidas com atividades de reforço ou intervenção pedagógica. É importante que o aluno com deficiência tenha acesso ao ensino de forma lúdica e que o aprendizado seja útil em sua vida diária, incentivando sua autonomia para que possa fazer suas próprias escolhas, em vez de apenas reproduzir aquilo que lhe é oferecido.

A interação entre profissionais não se restringe somente ao professor da sala de recursos, aos professores do ensino regular, aos profissionais especializados, quando autorizados – ACLTA e TILS – e aos Especialistas da Educação Básica. É preciso também que haja interação entre todos os já mencionados e demais profissionais da escola – Diretor; Assistentes Técnicos, que vão atuar no preenchimento do SIMADE e na solicitação de recursos para os alunos; e Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB), que vão auxiliar na higiene, locomoção e alimentação do aluno com deficiência.

Ainda de acordo com Ropoli *et al.* (2010), são cinco os eixos que devem ser privilegiados na articulação: i) elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do PPP; ii) estudo e identificação do problema que leva ao encaminhamento do aluno para a educação especial; iii) discussão dos planos de AEE (aqui podendo ser entendido também o PDI) com todos os membros da equipe escolar; iv) desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos; v) formação continuada dos professores e demais membros da escola.

Definidos nas legislações vigentes, os instrumentos de organização escolar para os processos inclusivos, tanto na escola regular como na sala de recursos, têm como objetivo orientar o planejamento, a utilização de recursos e metodologias necessários para promover e acompanhar os progressos realizados pelos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares de ensino.

De acordo com a Resolução CEE nº 460/2013, o PDI deve ser elaborado e aplicado pelas instituições de ensino “visando avaliar as condições e necessidades dos alunos”



(MINAS GERAIS, 2013, p. 2). Já o PAEE, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos e definir recursos e atividades a serem desenvolvidos. Esses instrumentos serão apresentados no próximo tópico.

### **3.1.2 Os instrumentos de organização escolar nos processos inclusivos**

Como já foi apresentado, diversas são as legislações que determinam, orientam, instrumentalizam e instituem procedimentos que devem ser adotados na prática pedagógica, proporcionando aos alunos, numa perspectiva inclusiva, a possibilidade de aprendizagem em igualdade de direitos e condições acessíveis. De acordo com o Art. 59, da LDB (BRASIL, 1996), foi definido que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender aos alunos público-alvo.

Mesmo com toda a legislação vigente e documentos que norteiam a elaboração dos instrumentos citados nesta proposta de trabalho, a partir dos monitoramentos, que são realizados pela equipe da DIVEP da SRE Nova Era, em especial, pela Equipe SAI, foi possível perceber que, em grande parte das escolas, a elaboração e/ou atualização do PDI e do PAEE não tem sido realizada de forma eficaz e eficiente, conforme relatado anteriormente.

Tal constatação se deve ao fato de que, em primeiro lugar, foi extinta a equipe de Analistas da Divisão de Equipe Pedagógica das SREs para atender também ao Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), projeto de acompanhamento e orientação das ações pedagógicas das escolas que era dividido em etapas de ensino e áreas de conhecimento, e, com isso, o monitoramento às escolas tornou-se menos frequente. Além disso, com as constantes limitações de recursos, o número de visitas às escolas diminuiu consideravelmente. Naquela época, até 2014, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que são o principal documento de organização das escolas, por exemplo, eram atualizados anualmente, já que neles deveria estar expresso o plano de intervenção pedagógica referente ao ano letivo vigente.

Com o fim do PIP e com a equipe da DIVEP reduzida, o monitoramento deixou de ser sistemático e as escolas, também envolvidas em inúmeras outras demandas, não priorizaram a atualização desse documento que é fundamental para a organização de todas as ações da escola dentro do ano letivo. É também no PPP da escola que devem estar previstas a elaboração e a periodicidade de atualização do PDI e do PAEE, os dois instrumentos que são primordiais no acompanhamento das ações da educação especial.

Elaborado em consonância com o PPP da escola, o PDI deve ser discutido coletivamente, mediante o envolvimento de todos. E, embora o PAEE seja elaborado apenas

pelo professor de sala de recursos, é necessária uma interlocução com o PDI e, conseqüentemente, com os profissionais da escola, a fim de que esse documento atenda às especificidades do aluno e contribua com seu desenvolvimento global, ou seja, desenvolvimento escolar e atividades de vida diária.

Conforme será apresentado no Quadro 1 deste trabalho, o item III indica que o PDI deve conter uma “Proposta Curricular prevista no PPP para o Ciclo ou Ano de Escolaridade no qual o/a Estudante está Matriculado/a”. É nesse item que deve ser apresentado o currículo a ser trabalhado com o aluno público-alvo da educação especial. Este currículo, no entanto, não deve ser diferente daquele ofertado a todos os estudantes nos mesmos níveis e etapas que o aluno com deficiência. Caso contrário, o aluno poderá ser privado de trocas sociais que são indispensáveis ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. De acordo com a Cartilha do PDI,

Os professores devem ter ciência de que é impossível se estabelecer, a priori, a extensão e a profundidade dos conteúdos que serão aprendidos pelos estudantes. **Toda e qualquer adaptação predeterminada correrá o risco de não atender às necessidades que esses estudantes apresentam de fato.** (...) É importante conhecer o estudante e identificar, principalmente, suas potencialidades para que o trabalho pedagógico possibilite seu pleno desenvolvimento, a partir daquilo que ele/ela é capaz. Nesse processo é necessário definir prioridades para facilitar o trajeto entre o que ele sabe e o que ele precisa saber. No entanto, somente o(a) estudante pode regular a construção do seu conhecimento. (MINAS GERAIS, 2018, p. 8).

Nesse momento, torna-se extremamente importante a reflexão coletiva, envolvendo o professor regente, responsável pelos conteúdos planejados considerando o currículo para a série/ano de escolaridade, o professor de apoio, quando este for autorizado para o aluno, o professor da sala de recursos, quando for possível sua participação, e, claro, o(a) EEB, que tem papel essencial no processo de construção do PDI e no acompanhamento da sua implementação. Nesse sentido, apropriar-se de mais conhecimentos sobre a adaptação curricular é um exercício a ser realizado por todos que estarão envolvidos no processo de elaboração do PDI.

A adaptação curricular é um grande desafio para a maioria dos professores e EEB, mesmo quando ofertada na formação inicial desses professores, pois esse conhecimento é abordado de maneira ainda muito precária e sem uma contextualização ideal. Isso porque é necessário conhecer o aluno com deficiência, seu histórico clínico e percurso pedagógico, além de suas necessidades educacionais especiais para realizar essa adaptação. A adaptação curricular está prevista na LDB, em seu Art. 59, Inciso I:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão a seus educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (...) (BRASIL, 1996, p. 40).

De acordo com Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares “são ‘ajustes’ realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do aluno; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo”. E continua:

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA e MACHADO, 2007, p. 40).

Ao se realizar a adaptação do currículo, pretende-se promover a inclusão do aluno com deficiência oferecendo conteúdos e atividades relacionados ao que foi planejado para toda a turma em que o aluno encontra-se matriculado, porém, com adequações que atendam à especificidade desse aluno, considerando-se sua deficiência. Desta forma, esse estudante não é excluído das atividades que estão sendo ministradas na turma e a alteração permitirá avaliar o aluno de acordo com seu desempenho, não sendo “necessário” atribuir-lhe, por exemplo, uma nota média apenas por sua participação. São ofertadas atividades que utilizem recursos diversificados (visuais, concretos, etc.), objetivando que esse aprendiz construa os significados dentro do conteúdo e seja capaz de executá-los satisfatoriamente. Além disso, sempre que necessário, esse ajuste pode ser revisto, exigindo-se mais ou menos, de acordo com a resposta que o aluno com deficiência apresenta aos estímulos oferecidos.

Promover a adaptação curricular para os alunos com deficiência está diretamente ligado à acessibilidade, que não está restrita a aspectos físicos, mas também à comunicação. Isso é um elemento fundamental na eliminação de barreiras para a aprendizagem de uma pessoa inserida em um espaço que, conforme Fernandes, Antunes e Glat (2007, p. 61), tem sido “construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal” (...)”. E continuam:

As dificuldades são tantas, que muitos acabam abandonando a escola. Mais grave ainda é que essas barreiras frequentemente se tornam uma “justificativa” da escola para a sua não-inclusão, com alegação de que “não está preparada para receber esses alunos”, o que se configura como uma

forma explícita de exclusão. (FERNANDES, ANTUNES e GLAT, 2007, p. 61).

Por isso, conhecer as necessidades educacionais especiais que o aluno com deficiência apresenta, apropriar-se das legislações e orientações pertinentes ao atendimento educacional especializado e discutir as possibilidades que a escola tem para oferecer, podem transformar essa realidade. Dessa forma, estaremos mais perto de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a participação com qualidade para o aluno público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, as mudanças que podem promover uma escola mais inclusiva.

Importante ressaltar, ainda, que, dependendo da deficiência do aluno – intelectual, sensorial, auditiva, visual – podem ser necessárias adaptações não apenas relativas ao que se executa em sala de aula, que são as que, de modo geral, são promovidas pelo professor, a partir do PDI e em interação com outros profissionais. Situações como uso dos espaços da escola para atividades fora de classe; hora de estudos dos professores, que devem coincidir para uma reflexão coletiva; organização do AEE e interação com o professor da sala de recursos, dentre outras ações, devem fazer parte das adaptações curriculares previstas para o atendimento ao aluno com deficiência. Discussões, essas, que precisam, necessariamente, passar pela coletividade e pela gestão participativa.

Outra consideração a ser feita acerca da adaptação curricular é que ela não pode ser uma prática excludente, caso contrário, ela irá contra os objetivos da educação inclusiva. Ao se propor uma adaptação do currículo, deve-se ter como foco o aprendizado de todos os alunos, daí a necessidade de se planejar uma aula considerando-se as especificidades de cada um, conforme apresentado anteriormente no Desenho Universal da Aprendizagem. No momento da exposição do conteúdo, o professor regente precisa considerar o uso de recursos e de uma linguagem que alcance a todos os alunos, promovendo interação e participação coletivas. Já na oferta das atividades e na avaliação do aluno com deficiência, é primordial a utilização de diferentes estratégias e adaptações conforme a necessidade do estudante.

Na seqüência, os instrumentos serão apresentados a partir das legislações e orientações que os definem, buscando demonstrar a importância de cada um para a efetivação de um processo educativo inclusivo, bem como características que demonstram o quanto a coletividade em sua elaboração é essencial.

### 3.1.2.1 O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno

A educação especial não pretende, e nem deve, ser substitutiva à educação básica, mas sim, oferecida dentro desta, através do AEE e/ou proporcionando recursos e acesso a conteúdos, materiais e valores que potencializem o processo de ensino-aprendizagem e que permitam ao aluno com deficiência desenvolver habilidades necessárias para alcançar um bom desempenho educacional, respeitando-se suas especificidades.

O Plano de Desenvolvimento Individual do aluno – PDI – é um documento norteador que visa eliminar barreiras e possibilitar o pleno desenvolvimento, o respeito às condições, às circunstâncias e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Além disso, é o principal instrumento na condução das atividades, avaliações, adaptações e no acompanhamento ao aluno com deficiência. Através desse planejamento, é possível conhecer o histórico do estudante, sua trajetória clínica, seu percurso escolar, bem como definir o que se pretende alcançar ao longo de cada etapa. O PDI é o registro comprobatório para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MINAS GERAIS, 2014).

Esse instrumento consiste em um planejamento individual, que precisa respeitar as especificidades do aluno, seu percurso escolar, seu histórico de tratamento e atendimento clínicos e registrar, a partir de um diagnóstico pedagógico, suas potencialidades e habilidades já alcançadas. Além disso, é importante indicar os aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, a fim de que essas informações subsidiem o plano de ação educacional, que deve se relacionar ao que foi planejado para a turma regular em que o estudante está incluído.

De acordo com a nova Cartilha do PDI, lançada em julho de 2018 pela Diretoria de Educação Especial – DESP – SEE/MG,

O estudo do caso e o processo de construção do PDI deve iniciar-se assim que o/a estudante entrar na escola, em um trabalho coletivo de todos os profissionais envolvidos na sua escolarização. O/A Diretor(a) e o/a Especialista conduzirão o processo em parceria com a família. (MINAS GERAIS, 2018, p. 6).

Assim, segue modelo proposto para o PDI:

### **Quadro 1 – Modelo da estrutura do PDI**

**ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI: PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

#### **I. DADOS INSTITUCIONAIS**

1. Nome da escola:
2. Código:
3. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola:
4. ( ) EF anos iniciais ( ) EF anos finais ( ) Ensino Médio
5. Endereço:
6. Responsáveis pela elaboração: (relacionar os nomes)
7. Professor(es) Regente turma/aulas:
8. Professor(a) de AEE:
9. Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA): (se o aluno tiver)
10. Especialista:
11. Diretor(a):
12. Data da elaboração:

#### **II. DADOS DO/DA ESTUDANTE**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Idade:
4. Responsável pelo estudante:
5. Deficiência relatada no laudo:
6. Ano de escolaridade/ciclo:

#### **III. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PPP PARA O CICLO OU ANO DE ESCOLARIDADE NO QUAL O/A ESTUDANTE ESTÁ MATRICULADO/ MATRICULADA**

#### **IV. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL**

#### **V. ANÁLISE DETALHADA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL**

#### **VI. RELAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORRENTES DA DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTADAS PELA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

#### **VII. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO (conforme calendário de avaliação e planejamento da escola)**

#### **VIII. AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CORREÇÃO DE RUMOS**

Fonte: Cartilha PDI – (MINAS GERAIS, 2018, p.45).

É essencial que a cartilha, em que está contida essa estrutura para a elaboração do PDI, seja estudada coletivamente nas escolas, proporcionando direcionamentos para o planejamento correto desse importante documento orientador. O PDI deve se articular, ainda, com o PPP da escola e integrar-se às demais ações e projetos desenvolvidos no espaço escolar. Ele também precisa “dialogar” com o PAEE, que é o outro instrumento utilizado para orientar o processo inclusivo dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que será apresentado na próxima subseção.

Ao elaborar a avaliação diagnóstica, que ajudará a compor esses dois instrumentos, os aspectos clínicos dos alunos com deficiência precisam ser observados e considerados, mas não devem se sobrepor aos aspectos pedagógicos. A elaboração inicial deste documento pode ser, inicialmente, um desafio para os profissionais da escola. Nesse sentido, a Equipe SAI tem a função de dar o suporte necessário e de promover capacitações que auxiliem o seu entendimento e a sua consecução, além de, claro, as escolas também poderem contar com as orientações constantes na Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018).

### 3.1.2.2 O Plano de Atendimento Educacional Especializado

Para a apresentação deste instrumento, considera-se importante conhecer a legislação que orienta a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para esse atendimento. O AEE tem função complementar ou suplementar de formação do aluno, e deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais e no turno inverso ao de escolarização, não substitutivo às classes comuns de ensino regular.

Essa legislação orienta sobre dois importantes pontos para este estudo em seus artigos 9º e 10:

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

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Essa Resolução traz também as atribuições dos Professores que atuam com o AEE nas SRM. Estas atribuições aparecerão também na Resolução CEE nº 460/2013 e, conseqüentemente, no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais (2014).

Desenvolvido a partir do referencial da Educação Inclusiva e baseado no PDI do estudante, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é elaborado pelo professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional, proporcionando uma interação entre PDI e PAEE, que se retroalimentam e devem ser planejados considerando-se as especificidades do aluno a que se destina (MINAS GERAIS, 2018). Por esse motivo, ele não pode ser um instrumento “genérico”, como tem sido observado, nem descontextualizado.

Como o principal objetivo do AEE, de acordo com o Anexo III da Cartilha de orientações para elaboração do PDI (2018), “é possibilitar ao/à estudante com deficiências a superação das dificuldades de aprendizagem, oferecendo-lhe condições de desenvolver seu potencial e, conseqüentemente, seu desempenho”, o PAEE deve considerar as especificidades dos alunos com deficiências e promover a equidade com atendimento diferenciado e específico, em acordo com o PDI (MINAS GERAIS, 2018, p. 48).

Além disso, o PAEE tem como objetivo orientar a escola regular sobre recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa para o desenvolvimento do aluno com autonomia e segurança. Daí a importância da interação entre escola de origem do aluno e escola que oferece o AEE; e entre seus respectivos profissionais.

Conforme a referida Cartilha, o(a) professor(a) do AEE deve elencar os objetivos/indicadores que nortearão seu trabalho. Segue exemplo para melhor entendimento:



**Quadro 2 - Objetivos do PAEE**

Objetivos (aquilo que se quer alcançar)	Indicadores (aquilo que indica que o objetivo foi ou está sendo alcançado)
1- Possibilitar o desenvolvimento da autonomia e independência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consegue utilizar o banheiro sozinho /sozinha para atender suas necessidades fisiológicas;</li> <li>- Pede ao professor / à professora o atendimento de suas necessidades/desejos, com clareza e calma;</li> <li>- Manifesta interesses pessoais na realização de atividades diversas;</li> <li>- Utiliza o material escolar com o cuidado necessário, sem esperar que os outros venham em seu auxílio;</li> <li>- Outros (listar todos os indicadores de autonomia e independência que podem demonstrar que o objetivo foi alcançado).</li> </ul>

Fonte: Cartilha PDI – (MINAS GERAIS, 2018, p. 50).

Conforme determina o Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014), o AEE não deve ser confundido com atividades de reforço e/ou de recuperação e não pode reproduzir conteúdos ministrados em sala de aula. Por isso, é importante que também seja realizado um diagnóstico do aluno, a fim de que sejam identificadas suas necessidades e para que os objetivos que se pretendem alcançar sejam corretamente definidos, conforme exemplo do Quadro 2.

**Quadro 3 - Modelo da estrutura do PAEE**

PLANEJAMENTO DO AEE					
Objetivos	Indicadores	Quais as potencialidades do estudante, em relação ao indicador objetivo	Quais as barreiras que podem impedir o pleno desenvolvimento do estudante, em relação ao objetivo	Ações pedagógicas a serem desenvolvidas	Período
Observações:					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
Assinatura dos responsáveis:					
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					

Fonte: Cartilha PDI – (MINAS GERAIS, 2018, p. 50).

É importante, ainda, que estejam indicadas as atividades planejadas ou ações pedagógicas a serem desenvolvidas e acompanhadas, além dos objetivos e indicadores já explicitados, das possibilidades e dos desafios apresentados pelo aluno, e a temporalidade prevista para aquela ação, conforme apresentado no Quadro 3.

Esses instrumentos permitem ao professor do AEE acompanhar e registrar a evolução do aluno com deficiência, fazendo com que, ao realizar a interação com os profissionais que atuam com o aluno no horário regular de ensino, seja possível promover avanços e/ou correção de rumo durante o processo; estão definidos em legislações específicas, orientações e cartilhas e/ou documentos elaborados pela SEE-MG, como norteadores da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares de ensino; e demandam, portanto, o monitoramento da Equipe SAI para sua elaboração e implementação nas escolas da rede estadual.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia utilizada neste trabalho com o intuito de conhecer o que tem sido realizado pelas escolas, até o momento, e as possibilidades a partir do contexto observado.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A escolha por uma abordagem qualitativa neste trabalho se justifica por sua relevância ao estudo das relações e dos contextos sociais nos quais se desenvolve a pesquisa: o espaço escolar e a variedade de perspectivas – do estado, dos profissionais, das famílias, dos alunos – sobre o objeto de estudo. Conforme Flick (2009), dentre os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consiste o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas. Assim, sendo este um trabalho investigativo, faz-se necessário estipular métodos para que a investigação adquira dados mais consistentes e empíricos, a fim de que a análise dessas perspectivas proporcione um panorama que possa nos encaminhar a uma proposta de ação esclarecedora e exequível. De acordo com Gatti (2018),

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 2018, p. 4).

A partir dessa definição da autora, a análise que se pretende a partir das metodologias utilizadas envolve a pesquisa documental dos instrumentos já elaborados pelas duas escolas escolhidas para este trabalho, com a finalidade de orientar o atendimento dos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento<sup>18</sup>, acompanhados por Professor ACLTA, matriculados nas turmas regulares de ensino e relacionados nas tabelas apresentadas no capítulo 1; bem como entrevista coletiva realizada com os profissionais diretamente envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial nas duas escolas.

A pesquisa documental foi feita com o intuito de verificar como se dá o processo de elaboração do PDI e do PAEE, e também observar se conseguem abranger todas as especificações constantes na Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018), que, embora tenha sido publicada recentemente, não difere em aspectos relevantes da estrutura anteriormente adotada.

Para tanto, foram realizadas verificações através de instrumentos elaborados (Apêndices B e C) com informações relativas tanto à estrutura do PDI como do PAEE. Uma vez que a previsão de aspectos relativos à elaboração desses documentos precisa estar previsto no Projeto Político-Pedagógico que, de acordo com a Resolução SEE nº 2.197/2012, “deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos” (MINAS GERAIS, 2012, p. 2), intencionalmente, foram feitas análises relativas à oferta da educação especial no PPP das duas escolas pesquisadas (Apêndice A).

A busca por estratégias que otimizem o processo de orientação e monitoramento da educação especial nas escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Nova Era, realizado pela Equipe SAI, conforme já apresentado no primeiro capítulo, norteou o estudo em duas escolas estaduais, com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas, em diferentes municípios. Para tanto, foi necessário um trabalho de campo que compreendeu pesquisa documental por meio da análise do PPP das escolas, do PDI de cada aluno e dos PAEEs, trabalhados nas SRM; além de entrevista coletiva realizada com os profissionais mais diretamente ligados ao processo inclusivo dentro da escola: Diretoras, Especialistas da Educação Básica (Supervisoras), Professoras Regentes, Professoras de Apoio e Professoras de AEE.

A pesquisa documental ocorreu em visita única a cada uma das escolas, buscando identificar se os documentos elaborados coletivamente atendiam às especificações de legislações e documentos orientadores e, principalmente, se estavam adequados à proposta de

---

<sup>18</sup> Não se mencionou aqui altas habilidades ou superdotação porque, de acordo com as informações do SIMADE, não há presença desse público nas escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era.

inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares de ensino. Já as entrevistas coletivas, também realizadas em visita única em cada escola, buscaram sanar possíveis dúvidas oriundas da dificuldade de elaboração dos referidos documentos, em especial o PDI e o PAEE, bem como entender os principais desafios para o alcance da educação especial em uma perspectiva inclusiva, subsidiando o Plano de Ações Educacionais que visa melhorar o suporte da SRE Nova Era às escolas estaduais.

Embora não seja o principal objeto de estudo deste trabalho, a pesquisa nos PPPs das escolas se justifica por ser, esse, um documento central que traz princípios e valores que sustentam a identidade da escola, sua missão e tudo aquilo que ela pretende alcançar em determinado espaço de tempo, alicerçando o fazer pedagógico. Por essa razão, buscamos identificar se, no que tange à educação especial, havia alguma referência nos PPPs, conforme pode ser observado no Apêndice A ao final desta investigação.

As dificuldades encontradas foram muitas. Os Projetos Político-Pedagógicos encontravam-se carentes de referências, de relação e de orientações acerca das ações da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Conforme já relatado, todas as escolas estaduais passarão por uma reestruturação dos PPPs esse ano, através dos Itinerários Avaliativos propostos pela SEE-MG. Trata-se, portanto, de um importante momento de reflexão coletiva, de apropriação dos documentos orientadores, das ações necessárias e de mudança de postura nas escolas para o encaminhamento de propostas concretas para a inclusão. Tanto os PDIs como os PAEEs, encontravam-se incompletos, desatualizados, inexequíveis e alheios às orientações constantes na Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018).

A outra estratégia de pesquisa, por meio de uma entrevista coletiva, foi feita com o intuito de verificar a interlocução entre os profissionais do ensino regular e das salas de recursos, ou do ensino complementar, configurando-se, portanto, em uma pesquisa etnográfica, já que se interessa pelo ponto de vista dos sujeitos pesquisados (WIELEWICKI, 2001, p. 28); e também averiguar como é feito o compartilhamento das ações necessárias que devem ser realizadas visando à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Como a metodologia escolhida foi uma entrevista, embora semiestruturada, as questões não podiam extrapolar o objetivo principal, que foi o de identificar como o trabalho com a educação especial é realizado hoje e, em especial, a elaboração do PDI e do PAEE, nas duas escolas estaduais, objeto desta pesquisa; e encontrar estratégias que permitam à Equipe SAI da SRE Nova Era contribuir para melhorar a orientação e o monitoramento nessas e nas demais escolas estaduais da jurisdição. Foi um momento riquíssimo, no qual foi possível perceber fragilidades e potencialidades das escolas, dos profissionais e de uma gestão

democrática, que está aberta a ouvir os profissionais que atuam na escola e têm disposição e vontade de avançar. Isso ocorreu nas duas escolas.

Embora tenham sido escolhidas duas escolas em municípios distintos, a intenção não foi a de realizar comparações, mas de mostrar como em contextos diferentes as dificuldades e as percepções podem ser muito semelhantes. O instrumento utilizado nas entrevistas encontra-se no Apêndice D deste trabalho. As questões foram elaboradas com o objetivo de identificar as causas das dificuldades percebidas nos monitoramentos às escolas estaduais da jurisdição da SRE Nova Era que deram origem a esse caso de gestão, e articular, junto com a escola, estratégias que possam contribuir para que a Equipe SAI colabore com a elaboração dos documentos que são norteadores do processo educacional inclusivo: PDI e PAEE.

A entrevista coletiva permitiu promover um olhar mais crítico, não apenas para a pesquisa em si, mas para a atuação dos profissionais que já se encontram em meio à educação especial. De acordo com Fernandes (2014),

(...) a fala do docente sobre a sua atividade se faz importante na medida em que permite uma aproximação com o que esse professor diz ser o seu trabalho. Ao mesmo tempo, os sentidos construídos nessa enunciação o ajudam a refletir sobre a sua própria prática. (FERNANDES, 2014, p. 188).

(...) falar sobre o trabalho significa aprender com o trabalhador como ele vivencia determinada situação e implica construir com ele no momento mesmo da situação de enunciação os saberes sobre o trabalho. (FERNANDES, 2014, p. 190).

Nesses momentos, realizados em cada uma das escolas, foram convidadas a equipe gestora (Diretora), a equipe pedagógica, composta por uma das Especialistas da Educação Básica (EEB), as Professoras Regentes de Turma (PR 1, 2, 3 e 4) e as Professoras de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (PA 1, 2, 3 e 4), correspondendo ao total de alunos atendidos no momento, sendo 03 professoras regentes e 04 professoras de apoio na Escola A, ressaltando que uma dessas professoras de apoio atua nas séries finais do ensino fundamental; e 04 professoras regentes e 04 de apoio na Escola B; além, claro, das Professoras de AEE (PrAEE), que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais de cada uma das escolas. Para fins de transcrição e de indicação nos relatos apresentados nesta pesquisa, foram utilizados os termos entre parênteses.

A escolha desses profissionais da escola como sujeitos da investigação se deve porque são eles que poderão apresentar, de maneira mais concisa, as situações que são vivenciadas e construídas na instituição de ensino a partir do acolhimento de alunos com tantas

diversidades. É o olhar de quem precisa lidar com as prescrições e normatizações e, ao mesmo tempo, se adequar diante do contexto existente (da falta de recursos materiais, humanos, estruturais, formativos) para promover a inclusão educacional.

Não se podem desconsiderar algumas variáveis, conforme apontado por Wielewicki (2001, p. 28): “uma vez estabelecido o contato entre pesquisador e sujeitos, estabelece-se também uma relação de poder que vai influenciar os achados da pesquisa”. Nesse sentido, embora o meu lugar de pesquisadora e mediadora da entrevista coletiva seja também o de Analista da Equipe SAI da SRE Nova Era, o principal objetivo é dar voz aos sujeitos da pesquisa. Também, de acordo com Fernandes (2014),

Deve-se, portanto, ver certa opacidade nos discursos que circulam no contexto da entrevista. Essa opacidade é uma via de mão dupla, tendo em vista que, se por um lado o entrevistado não é o portador da verdade, por outro o pesquisador não é o detentor de um saber acadêmico pronto, que, do seu lugar de pensador, vem, através da entrevista, apenas confirmar suas teorias pré-concebidas. (FERNANDES, 2014, p. 194).

Desta forma, não houve, através dessa interação, dessa intervenção intencional, a pretensão de “ditar” como deve ser promovida a inclusão, mas ajudá-los a refletir de que forma, juntos, – família, escola e SRE – é possível contribuir para o alcance de uma escola inclusiva. As informações obtidas durante o trabalho com a entrevista coletiva proporcionaram, ainda, o esclarecimento de algumas dúvidas encontradas na análise documental e subsidiaram propostas de intervenção para o Plano de Ação Educacional. Portanto, o instrumento que foi utilizado durante os trabalhos coletivos em campo é o Apêndice D deste trabalho.

### 3.3 ANÁLISES

Configurando-se o objetivo geral deste trabalho na busca por estratégias para otimizar o processo de orientação e monitoramento realizado pela Equipe SAI, no que se refere à produção do PDI e do PAEE, a pesquisa de campo realizada nas duas escolas estaduais sob a ótica dos professores, especialistas e gestores que nelas atuam, relacionando esses processos em uma perspectiva inclusiva, permitiu a análise das ações da educação especial e dos processos de elaboração dos dois instrumentos norteadores, além de uma visão geral da organização dos processos educativos por meio da examinação dos PPPs, ainda que desatualizados.

Com relação aos PPPs, embora na Escola B, do município Y, houvesse uma referência à educação especial de maneira mais geral, não foram encontrados, em nenhum dos PPPs das duas escolas, aspectos que assegurassem a oferta de atendimento educacional especializado em consonância com as políticas inclusivas vigentes. Também não foram localizadas previsões da elaboração dos instrumentos que orientam a educação especial – PDI e PAEE – em nenhum dos PPPs, deixando, com isso, de realizarem orientações fundamentais para a elaboração de adaptações curriculares necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, de especificarem formas diferenciadas de avaliação, garantidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, de articularem formas de interação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e de definirem a temporalidade dos documentos e sua necessidade de atualização. Ou seja, quando as informações relativas à educação especial não são encontradas no principal documento orientador e organizador da escola, provoca o seguinte questionamento: será que a escola pensa a educação de maneira inclusiva?

O PPP é o documento que organiza e define procedimentos escolares, conforme já relatado e, também, de acordo com Mantoan (2003). Assim, as informações contidas no Projeto Político-Pedagógico têm o papel de esclarecer aos diversos atores sobre os aspectos da organização pedagógica das escolas, possibilitando a elaboração de “currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado” (MANTOAN, 2003, p. 36). O Apêndice A desta pesquisa traz os principais elementos observados. Tendo em vista que, conforme já mencionado, os PPPs não passam por atualização desde 2014, desde o fim da Equipe do PIP, que acompanhava essa ação mais pontualmente nas escolas estaduais, esse ano, a SEE-MG coloca como meta a (re)elaboração dos PPPs de todas as escolas por meio de um instrumento chamado Itinerários Avaliativos, que iniciou em 18/03/2019 e tem previsão de término em 10/10/2019. Com isso, espera-se que todas as escolas discutam coletivamente a importância da educação especial numa perspectiva inclusiva e realizem as previsões necessárias no documento orientador da organização escolar.

Quanto aos PDIs, foram analisados os documentos de 04 (quatro) alunos em cada escola, todos eles acompanhados por Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, o que, se pressupunha, favoreceria a elaboração mais completa do instrumento que norteia o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula. O que se evidenciou, primeiramente, é que os profissionais têm muita dificuldade para entender as orientações nas legislações e cartilhas e, a partir delas, elaborar tal documento; também foram identificados desafios na interação; não aproveitamento dos

recursos disponíveis; e abordagens que não se concretizam em práticas inclusivas. Em alguns trechos da entrevista, isso ficou muito evidente:

(...) primeiro, se é uma pessoa que nunca elaborou um PDI, ela vai pegar o Guia e não vai dar conta de fazer sozinha o PDI. (...)Eu acho que ele é...muito amplo, muito geral... É...ele não te dá os caminhos pra tá elaborando. Ele vem lá no final, aquela tabela, né? Que vem no final dele... (Relato da PA1, Escola A, município X).

É. Tem que ser mais detalhado mesmo. Porque igual ela falou, a gente que tem mais noção, a gente consegue fazer, elaborar um PDI. Mas se a outra pessoa precisar fazer um PDI é meio difícil. (Relato da PrAEE, Escola A, município X).

No Apêndice B, que pode ser verificado ao final deste trabalho, encontram-se as questões observadas acerca dos PDIs. A primeira delas, uma questão que investiga quanto à elaboração coletiva, demonstrou que não são elaborados coletivamente, embora constem os nomes das pessoas responsáveis no documento impresso, e isso também foi reafirmado durante entrevistas coletivas. Além disso, lamentavelmente, muitas das informações podem, inclusive, não serem fiéis à realidade do aluno, havendo uma tendência em registrar avanços que não ocorreram ou que não conseguiram ser constatados por outros profissionais.

Eu quero falar sobre o PDI, todas as escolas que eu passei até hoje, eu chego lá nesses dias, né, escolar, pego aquela ficha e leio, pego o PDI, gente é tanta maravilha que eu vejo nesses PDI, tanto avanço, aí eu penso “nossa, esse aluno com isso tudo, faz tudo isso que tá aqui?!”, aí quando chega lá, que a gente senta do lado do aluno que a gente começa... pedir pra colocar a realidade no PDI, porque aquilo dali, cada um a gente tá em uma escola, aquilo ali pra gente é uma direção. É direção, porque a gente pega muita maravilha, nossa gente, e quando a gente vai lá, que a gente chega na realidade...vamos pedir pra pessoa ser honesta “é assim, assim, assado”. (Relato da PA2, Escola B, município Y).

A sua visão é diferente da professora de antes, igual nós conversamos, esse ano ela me procurou “oh PA1, eu li um negócio aqui”, “Pois é PA2” eu vou falar a verdade, eu vou ser muito franca, aluno foi meu aluno por muito tempo,o aluno não comia sozinho, aluno não cortava uma folha, aluno não sabia escrever o nome dele. Aí eu sai né, não consegui ficar com ele fiquei com outro menino, aí quando eu voltei, eu tive muita dificuldade com ele, eu fui muito criticada porque a que estava antes é a boa, que levava ele pra casa, trazia mamadeira pra ele, e eu não fazia isso. E comecei a ler o PDI dele, o que tinha no PDI dele era mentira, porque aquilo ali nunca existiu, ele nunca fez aquilo. (Relato da PA1, Escola B, município Y).

A contribuição da família também se mostra de maneira superficial, com informações que podem ser recuperadas em laudos médicos, em altas hospitalares (constantes nas pastas



dos alunos) e em registros feitos por outras instituições (APAE, escola de educação infantil, atendimento do CRAS). Também ficou constatado, através das entrevistas, que, na maioria das vezes, é o professor de apoio quem elabora o PDI, sendo esse conferido pela Especialista da Educação Básica e quase nunca acompanhado pela Equipe Gestora. As professoras regentes têm acesso aos PDI, mas contribuem pouco com o seu registro. O trabalho acontece de forma mais fragmentada, no qual as professoras regentes compartilham o planejamento semanal ou quinzenal com a professora de apoio, para que essa faça as adaptações necessárias para o aluno com NEE.

O professor de apoio faz, tem alguns professores... eu vou ser franca gente, tem alguns professores regentes que tá ali pra ajudar a gente, e o supervisor tá sempre, eu não tenho nada a reclamar da minha supervisora da tarde, porque ela senta e olha mesmo. E assim, se vê que não tá bacana, chama, nossa, não tenho nada a reclamar. Essa ajuda mesmo. (Relato da PA1, Escola B, município Y).

Eu, até hoje, os que eu fiz eu fiz sozinha. Nas escolas que eu trabalhei. Professor não quis nem ver, supervisor falou assim “ah”, passou o olho assim e assinou. (Relato da PA2, Escola B, município Y).

Assim, considerando-se as orientações da Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018), poucos itens foram contemplados ou encontram-se incompletos, faltando elementos que detalhem uma avaliação diagnóstica inicial e/ou aspectos que indiquem as necessidades educacionais especiais. Quanto à proposta curricular, que é o planejamento em si, e que tem sido feito de forma fragmentada entre professores regentes e de apoio, esta se encontrava registrada apenas no PDI de um aluno da Escola B, do município Y, mas sem indicação de tempo para execução da proposta, não sendo possível inferir se os objetivos foram alcançados. Também não foram localizadas nos PDIs as formas de avaliação e as correções de rumo (se necessárias). Nenhum dos PDIs analisados estava atualizado para o exercício do ano letivo 2019. Durante a entrevista, foi relatado que cada professora de apoio faz seu próprio registro, que é compartilhado com a professora regente para avaliação do aluno.

Então, assim, né? Eu com a minha professora de apoio, eu passo, semanalmente, meu caderno de plano pra ela, ela adapta as atividade para o aluno; a gente conversa bastante sobre o que está sendo trabalhado, e é bem tranquilo. (Relato da PR1, Escola A, município X).

PR3 - Não, mas do seu planejamento, que você vai fazendo todo dia, mas aí lá no final do ano que você vai fazer o geral, o total.

PA2 - Não, tô entendendo...

PA1 - O caderninho de observação que a gente anota.

PA2 - Eu faço isso ai, caderninho de observação.

PA1 - Até você procurar informação lá é muita coisa...

PA2 - Na realidade...

PR3- Mas são palavrinhas, hoje ele atingiu isso...(Trecho do diálogo entre as professoras de apoio e uma regente, quando questionadas acerca da interação entre elas; Escola B, município Y).

Paralelamente, na Escola A, do município X, estão sendo elaborados portfólios, assim como foi feito em 2018, que trazem as atividades e avaliações trabalhadas com os alunos ao longo do ano. Mas não há, nos PDIs, que é o documento obrigatório e comprobatório da aprendizagem do aluno (MINAS GERAIS, 2014), registros que possam ser relacionados a essas atividades.

Na análise dos PAEEs, cujo instrumento encontra-se no Apêndice C deste trabalho, a constatação também já é a que se havia evidenciado e motivado esta pesquisa: PAEEs genéricos (embora elaborados para cada aluno), que trazem um objetivo geral para todos, ou um projeto único a ser trabalhado com todos os alunos e que se diferenciam em algumas das atividades propostas para cada aluno, conforme sua capacidade. Alguns alunos necessitam de atendimento individual, mas, de modo geral, nas duas SRMs, são atendidos em duplas. As duas professoras realizaram uma avaliação diagnóstica a partir de atividades típicas de alfabetização e com base no depoimento das famílias, que são atendidas na primeira vez em que o aluno frequenta o AEE. Os PAEEs não estão elaborados conforme modelo do Anexo III, da Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018) e, assim, não foram traçados indicadores que permitam concluir se os objetivos foram/serão alcançados. Não há temporalidade prevista para as ações. No entanto, como ponto positivo, por meio de algumas informações clínicas ou avaliadas pela professora, é possível inferir sobre as potencialidades e as barreiras ao desenvolvimento do aluno.

Eu me... inclusive os relatórios das salas no ano passado fui eu que trabalhei. Pra mim ter uma base, pra eu fazer o meus não tinha nenhum registro. É um ou outro que tinha.

Eu – Então você não utiliza?

Não, eu olho os que estão prontos. Igual a Diretora falou...os PDI's começaram no ano passado. (Relato da PrAEE, Escola A, município X).

Tanto que questão da elaboração do PAEE você viu, eu usei de base dos outros, né, que foram elaborados pelas meninas nos anos antes. (Relato da PrAEE, Escola B, município Y).

As entrevistas aconteceram no dia 15/04/2019, na Escola A, do município X e em 26/04/2019, na Escola B, do município Y. O momento da entrevista, nas duas escolas, acabou

se tornando um momento bastante proveitoso para a reflexão das profissionais que atuam mais diretamente com os alunos público-alvo da educação especial: Diretoras, Especialistas da Educação Básica, Professoras Regentes, Professoras de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e Professoras da Sala de Recursos (AEE). As entrevistas proporcionaram um momento inédito nas duas escolas: o momento em que todas as profissionais se sentaram para, juntas, pensarem a educação especial, como ela acontece na escola e como ela precisa ser: uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Todas as profissionais ficaram agradecidas por esse momento de “discussão” e as Diretoras sugeriram que essa prática se tornasse uma ação da Equipe SAI e já gostariam de marcar um retorno para aprofundar as discussões.

Conforme relatado pelas diretoras das duas escolas, “(...) já avançamos, mas precisamos avançar mais!”. Esta talvez seja a principal constatação após a análise de todos os instrumentos responsáveis pela orientação do trabalho inclusivo no espaço escolar. Embora as ações sejam objeto do Capítulo 4 deste trabalho, pode-se concluir que um trabalho intenso de esclarecimentos, orientações e capacitações será necessário mediante as dificuldades apresentadas. O fazer pedagógico é da escola, mas é necessário que a informação e o entendimento cheguem até os profissionais por meio do trabalho de orientação e de monitoramento da Equipe SAI, que se encontra na SRE.

### **3.3.1 Aspectos que impactam nos processos educacionais inclusivos**

Com relação à educação especial na escola regular, o posicionamento das duas escolas foi muito semelhante, no sentido de reconhecerem que, embora as ações da educação especial tenham avançado, ainda há muito que avançar. Para a Escola A, do município X, um dos fatores fundamentais para o avanço da educação especial foi a presença do Professor de Apoio (ACLTA) na escola, pois, dessa forma, os alunos são incluídos; e consideraram que aqueles alunos que, embora tenham laudo médico, não têm o auxílio desse profissional estão apenas integrados.

Aqui na escola, a gente presencia isso quando o aluno com necessidade especial, ele já tem um professor para acompanhá-lo, que é o professor de apoio. Então isso aí a gente nota que ele tá...tá...é fundamental, é prático. À medida que a gente tem uma sala de recursos para atender alunos com necessidades especiais. A gente tem, na medida do possível, o prédio adaptado: nós temos banheiros adaptados para cadeirantes, rampa, alguns materiais...então isso a gente...eu costumo dizer que a gente tá engatinhando

nesse processo todo. Eu acho que muito já...da minha época, que eu estudava, pra agora, já foi um salto, mas a gente precisa avançar mais. Então é dessa maneira que a gente... pelo menos eu, não sei se vocês concordam comigo, mas a gente percebe, né, já acontece dessa forma. (Relato da Diretora, Escola A, município X).

Eu - Você vê assim mais como uma integração e não como uma inclusão? Ele tá integrado. Ele tá dentro da escola, mas você não vê ele ainda incluído...inserido?

(...)

Diretora - Eu acho que seria assim, se ele não tivesse o apoio...sem o apoio, ele estaria integrado... (Relato da Diretora, Escola A, município X).

Na Escola B, do município Y, a Diretora também ressaltou aspectos positivos em relação à presença dos alunos com deficiência na escola:

Às vezes o aluno, dentro da sala, ele tem uma crise, né? Então, naquele momento, os colegas, eles entendem que têm que permanecer nas atividades deles, ao invés de falar “oh tia, tá incomodando...”; “oh tia, tá atrapalhando...”; eles respeitam isso. Então eles dão atenção quando o colega precisa da atenção; e eles sabem diferenciar também o momento que o colega não precisa receber atenção. Então eles, sabe, brincam na hora do recreio, ajudam na educação física, (...). (Relato da Diretora da Escola B, município Y).

A questão do acolhimento dos alunos foi relatada algumas vezes durante as duas entrevistas. Essa atitude dos alunos em relação aos colegas com deficiência promove um aprendizado recíproco e os alunos se ajudam, se respeitam e a interação acontece naturalmente. Já em relação aos professores, na Escola B, foi feito um relato, pela Diretora, de que uma professora pediu que não fosse colocado aluno especial em sua sala, alegando não saber lidar com “essas questões” e também não gostar de ter outro professor em sua sala. Essa mesma professora foi citada pela Professora Regente e pela Professora de Apoio de um aluno, devido a sua intolerância:

(PR2) Este ano, infelizmente, eu presenciei isso na sala de um professor. O meu aluno, ele é autista, não é moderado porque o dele é bem grave, então circula mesmo na escola, ele vai em todos os ambiente da escola, ele conhece todos os ambientes e em todos os ambientes ele é bem aceito.

(EEB) E ele tem a rotina dele de visitar esses ambientes...

(PR2) Tem. Todos os dias. Então, logo que eu cheguei aconteceu o seguinte assim, a professora – ele entrou na sala de aula da professora – só falou assim “nossa, eu já vi menino especial, mas menino especial bonzinho, mas esse é muito chato.” Ai eu só falei “ele não é chato, ele é autista. Ele precisa de uma atenção diferenciada. Ele é autista.”. Então isso me doeu, imagina se é seu filho ou se é o filho dela, entendeu?! Então dói na alma da gente. Não é meu filho não, mas é meu aluno. Então eu sinto isso lá dentro do meu ser e

assim, eu converso muito com a Profa. de Apoio, questionou, já falou comigo assim “(...), a certa professora já falou comigo assim pra eu evitar de deixar seu aluno entrar na sala, porque ela não gosta que perturbe a aula dela.” Eu sei gente que perturba, tira o sossego. Mas como que você vai frear aquele menino de uma hora pra outra se ele quer entrar naquela sala? Se ela for chata, ele vai bater nela. A reação dele é essa aí, ele vai bater. Então é a mesma professora. Então eu senti isso, eu fiquei chateada com essa colocação. (Relato da PR2 da Escola B, município Y).

Atitudes como essa, da professora que não aceita a inclusão na escola regular, foram atribuídas, pelas entrevistadas, à falta de conhecimento e de formação inicial e continuada muito deficientes, sempre voltadas para a teoria e pouca prática. Houve sugestão de compartilhar experiências entre as escolas, fazer encontros, participação da Equipe SAI no módulo 2 (reunião extraclasse), estar mais na escola, capacitações menos gerais, mais específicas. De acordo com Corrêa (2002), há um despreparo dos professores para aceitar e trabalhar com alunos público-alvo da educação especial na escola regular. A autora afirma que,

Entre as atitudes mais comuns encontramos desde a rejeição total até a aceitação condicionada a diversos atendimentos extras que, teoricamente, supririam as necessidades do aluno permitindo que ele acompanhasse a turma regular. O professor tem apresentado dentro de uma educação inclusiva dificuldade para vislumbrar o trabalho pedagógico como tarefa sua (...). (CORRÊA, 2002, p. 27)

É consenso, em todos os marcos legais, textos, documentos orientadores, cartilhas e artigos consultados, de que, para o avanço do processo de inclusão, faz-se necessário investir na formação – inicial e continuada – de educadores. As mudanças necessárias nas práticas pedagógicas precisam começar nos cursos de graduação, sensibilizando e, principalmente, instrumentalizando os futuros docentes para lidar com as múltiplas realidades, diversidades e diferenças no contexto escolar.

Nesse sentido é que essa pesquisa entende que a postura do professor frente a sua prática precisa ser objeto de reflexão. A formação inicial ainda é insuficiente no ensino para o trabalho com a diversidade. Ainda de acordo com Corrêa (2002, p. 29), “O ofício do professor não pode mais ser visto como vocação, ideal, sacerdócio, e sim como profissão que precisa de muito estudo, muita reflexão e uma prática realmente transformadora”.

Sobre a formação continuada, que na rede estadual de ensino de Minas Gerais acontece em serviço, conforme Ofício Circular nº 2.663/2016, nas reuniões de módulo, Gatti (2008) afirma que,

(...) nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, (...). (GATTI, 2008, p.57).

Importa destacar que, independente de como chegue essa formação, se antes ou durante o exercício do magistério, é necessário conscientizar-se de que a inclusão necessita de uma preparação apropriada e constante de todos, não precisando esperar que a escola receba o aluno com deficiência para se começar a priorizá-la. A inclusão não deve ser vista como uma imposição, mas como a concretização de um direito garantido e de melhoria na qualidade da educação que é oferecida a todos.

Por mais que tenham sido garantidos o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas, essa recepção do “novo” e do “diferente” ainda causa muito receio entre a maioria dos professores e demais profissionais da escola que, como já mencionado, se dizem “despreparados para atuar com esse público”.

De acordo com o Parágrafo Único, do Art. 61, da Lei n. 9.394/96, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício das suas atividades e aos objetivos de todas as etapas e modalidades da educação básica. Prevê, ainda, uma articulação entre os entes federados na promoção da formação inicial, continuada e a capacitação desses profissionais, que poderá, também, ser à distância.

O apoio pedagógico que as professoras – Regentes, de Apoio e do AEE – recebem da equipe pedagógica da escola e da equipe gestora foi considerado satisfatório, durante a entrevista, visto que o suporte solicitado é atendido, seja em termos de materiais pedagógicos que subsidiem as atividades planejadas, seja no diálogo com os alunos, com as famílias e também como “elo” na comunicação entre elas. Um fator que contribui para os avanços tem sido a prática e a experiência na função. “A experiência muda o olhar”, relatou a Diretora da Escola A, município X. De fato, todas concordam que, com a experiência, é possível buscar outras formas de trabalho para vencer os desafios. E, assim, o que não deu certo com um aluno, pode ser essencial com outro. “A experiência, ela vai mudar o olhar, cada ano é um desafio? É um desafio. Mas a experiência já traz esse olhar pra você identificar qual desafio é”, completa a Diretora.

O suporte pedagógico da SRE, através da Equipe SAI, foi considerado também positivo, pelas duas escolas, embora os resultados pareçam indicar que quase nada tem sido

feito. Mas, da mesma forma que as EEB apoiam a prática dos professores na escola, sempre que a equipe gestora ou pedagógica busca a SRE com alguma dúvida ou necessidade, não sendo financeira, essa é atendida. Então, é nesse sentido que o suporte é avaliado positivamente. Já em relação ao suporte da SEE-MG, consideram que tem sido falho, principalmente na questão dos recursos, que deveriam ser disponibilizados para adequações arquitetônicas e aquisição de recursos materiais para o trabalho nas Salas de Recursos, e também com relação à formação continuada na área da Educação Especial, que não acontece há quase dois anos.

A formação de professores também aparece como objetivo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014).

De acordo com Capellini e Rodrigues (2009), em um estudo realizado com 423 professores, a partir das dificuldades apresentadas por esses educadores em relação ao processo de inclusão escolar – tais como, número excessivo de alunos por classe; falta de espaço físico; formação continuada deficitária; práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença; crença sobre as deficiências pautada na limitação e associada a rótulos; descompromisso dos pais e/ou responsáveis; preconceito; rejeição; características específicas das crianças – a formação continuada deficitária foi apontada como o aspecto mais frequente na categoria envolvendo o professor.

Assim, promover momentos de estudo acerca de assuntos relacionados à educação especial, à educação inclusiva, às necessidades educacionais especiais do aluno, às possibilidades de adaptação do currículo, à adequação das avaliações e à importância da interação entre todos os profissionais responsáveis pelo processo de escolarização do aluno envolvidos – desses profissionais com a família e com os profissionais responsáveis pelo atendimento clínico ao aluno – devem ser priorizados ao longo do ano e oportunizados pela gestão, durante as horas destinadas às atividades extraclasse.

Outro ponto apresentado como positivo para a inclusão na escola regular, durante as entrevistas, foi a existência da SRM na própria escola. No entanto, acreditam que precisa haver mais interação entre os profissionais e mais acompanhamento para ver se o que os profissionais estão fazendo é realmente o que precisa ser feito, porque as deficiências são diversas e nenhum aluno apresenta as mesmas especificidades que outro.

Sobre a interação entre os profissionais, esse parece ser um grande desafio em todas as escolas. Reconhecem que necessitam promovê-la, mas, no dia a dia, ela acaba não acontecendo devido às diversas demandas e falta de oportunidade de se encontrarem. Mesmo

com as dificuldades apresentadas, nas duas escolas foi manifestado o interesse em mudar essa realidade.

Diretora - Você tem que pegar a primeira questão aí, investimento, formação, capacitação, acompanhamento...

EEB - isso é fundamental, tem muita escola que não tem.

Diretora - O acompanhamento também, e capacitar e acompanhar.

EEB - Isso tudo aí.

Diretora - Eu acho que a gente precisa de tudo, é um conjunto, de coisas.

PA2 - Sentar mais, conversar mais mesmo, fazer essa rodinha aqui, cada um fala o que tem pra falar, e eu falo demais mesmo, mas cada um expõe o que que pensa, melhora. (Diálogo na Escola B, município Y, com sugestões para melhorar a interação).

Diretora - O planejamento, aquelas horas de estudo, fazer em horário, se desse pra... lembra, eu falei? Eu só tava vendo a oportunidade de você..., se lembra? É... a gente já teve um início, já. Eu pedi pra PA2 fazer o horário de estudo dela, aqui, no contraturno pra poder encontrar com ela. Ou então vão fazer, vamos supor, um por mês... Que pra mim é melhor fazer uma coisa com qualidade do que fazer picadinho e não ter...

(...)

Diretora – Vamos fazer a proposta, né? De repente pegar um módulo por mês ou a cada dois meses e fazer...

PrAEE – Aí a gente reunia as regentes, as professoras de apoio, e fazia todo mundo junto... pra mim seria ótimo!

Diretora – Eu acho que seria ótimo! (Diálogo na Escola A, município X, com sugestões para melhorar a interação).

Não houve relato de muitas dificuldades de interação entre Professoras Regentes e Professoras de Apoio. Elas conversam, a professora regente compartilha o que será dado na semana ou quinzena seguinte, a professora ACLTA faz as adaptações, a professora regente aprova e o trabalho é feito com o aluno. O problema é que isso não consta no PDI dos alunos. Não há o registro do que foi planejado e nem da relação que o conteúdo flexibilizado para o aluno especial tem com o que foi planejado para a turma, não permitindo avaliar os avanços e a necessidade de correção de rumo e também não acontecendo uma das principais funções do PDI: ser registro comprobatório do desenvolvimento da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, conforme especificado na Resolução CEE nº 460/2013:

Art. 11 – O histórico de conclusão da etapa ou curso de educação básica oferecido ao aluno com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades descreverá as habilidades e competências a partir do relatório circunstanciado e do PDI do aluno. (MINAS GERAIS, 2013, p. 3).



Já a interação dos demais profissionais com a Professora que atua na Sala de Recursos é praticamente inexistente. Nenhum professor, regente ou de apoio, tem conhecimento do PAEE que é trabalhado com o aluno, na Sala de Recursos, matriculado na turma regular. A Professora de AEE, por sua vez, não utilizou os PDIs dos alunos como fonte para a elaboração do PAEE. O acompanhamento, tanto pela gestão como pelas Especialistas, nas duas escolas, é precário. De acordo com o relato da maioria dos profissionais da Escola A, do município X, falta esclarecimentos sobre a função da Sala de Recursos e sobre o que é trabalhado nesse espaço; e, ficou claro que, embora o trabalho seja diferente do que é feito na sala regular, ele precisa impactar no desenvolvimento do aluno lá.

O desafio mesmo, é, sabe, é a forma da gente ter esse planejamento, essa visão. A gente não separa um dia, ou um tempo pra explicar, ou ela (a professora de AEE) explicar, ou ela passar as atividades que eles estão fazendo. Eu, nesses anos atrás, eu não acompanhava tão de perto a sala de recursos. Pra te falar a verdade, eu não acompanhava não. Início de gestão, a gente sempre prioriza alguma coisa. Esse ano que meu olhar tá mais voltado para a sala de recursos. Então, assim, eu tô enxergando um monte de coisa que eu não queria enxergar, que é difícil de enxergar, tá difícil... Porque a gente tem um recurso dentro da...que é um recurso, né? E que a gente não tá usando na totalidade. Sabe, então a primeira pergunta que eu faço é essa: o que nós estamos fazendo na sala de recursos, né? (Relato da Diretora da Escola A, município X).

Este é realmente um dos grandes desafios que, como Analista Educacional da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, já havia percebido. Como já foi relatado, a formação inicial não é suficiente para dar conta desses questionamentos que os profissionais da escola estão “se fazendo” e “nos fazendo”. A questão é: de que forma a Equipe SAI deve atuar, que estratégias utilizar, para levar o que sabemos, também na teoria, para a prática na escola? O fazer pedagógico é da escola. A ela compete conhecer o aluno, diagnosticar suas dificuldades e potencialidades, a fim de elaborar atividades que promovam o aprendizado dos alunos respeitando suas especificidades. Ao longo da entrevista começou-se a nortear para algumas ações que serão apresentadas no Capítulo 4 deste trabalho.

Fora, ainda, questionado acerca do conhecimento que as profissionais têm das legislações e dos documentos que orientam a educação especial e como são elaborados o PDI e o PAEE nessas duas escolas. Ao questionar sobre as legislações, em ambas, houve, primeiramente, um silêncio geral. A pausa que se instalou após o questionamento, nos leva a pensar que, embora já tenham sido trabalhadas pela Equipe SAI em capacitações anteriores e sejam objeto de orientações constantes, as legislações e os documentos orientadores ainda não

fazem parte do cotidiano de estudos promovidos dentro do espaço escolar. Em seguida, a Diretora da Escola A manifestou seu conhecimento acerca da legislação que ampara a designação de Professores de Apoio (ACLTA) para atuarem com os alunos público-alvo. Como o intuito não era levar a pesquisa para esse foco, percebi que a pergunta necessitava de mais especificidade e direcionei a indagação para tópicos sobre a elaboração dos documentos norteadores das ações da educação especial. A respeito do PDI há certo consenso entre as profissionais: as Professoras de Apoio e do AEE conhecem melhor as particularidades das deficiências, então seriam elas as pessoas que orientariam e conduziriam a elaboração do PDI, com participação da EEB e das Professoras Regentes. Algumas têm mais conhecimento, outras nem tanto e outras seguem modelos de PDIs anteriores. Há relativa padronização na elaboração do documento e as singularidades e necessidades do aluno acabam ficando em segundo plano.

Na Escola A há autonomia para que as professoras acessem a pasta funcional dos alunos e obtenham dados complementares para a elaboração do PDI. No entanto, as próprias profissionais da escola constataram que os PDI encontram-se desatualizados, incompletos e em desacordo com as orientações da Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018). Além disso, não são utilizados no dia a dia. O que a escola tem adotado, desde o ano passado, é a elaboração de portfólios, que também foram considerados ineficazes, pois há uma tendência a se colocar apenas “o que ficou bonito”. Por isso, a partir dos apontamentos feitos pelas professoras, foi possível perceber que a escola repensará o objetivo desse portfólio, visto que ele não é obrigatório, mas o PDI sim. Assim, é necessário rever a relevância do portfólio, que poderá servir de subsídio para a atualização do PDI, desde que seja fiel ao desenvolvimento do aluno.

Já na Escola B, foi apresentada uma situação que pode ser considerada grave: informações inverídicas nos PDI. Como o PDI fica mais a cargo das professoras de apoio, já aconteceu de receberem o PDI do ano anterior com várias informações de avanços do aluno que não se confirmaram. Essa situação levou a duas hipóteses: a primeira, de que realmente o aluno tenha demonstrado avanços e, por algum motivo, tenha regredido. Mas, como o aluno já estava na escola há três anos, outras professoras, além da Especialista e da Diretora, afirmaram que não era o caso. A segunda hipótese é de que a pessoa que fez o registro teve a intenção de demonstrar que o avanço do aluno era mérito dela, o que gerou um profundo descontentamento das outras profissionais que atuaram mais tempo com o aluno.

Outra questão que foi bastante discutida, principalmente na Escola B, foi com relação ao período de elaboração do PDI e quando ele deve ser atualizado. Havia diferentes

entendimentos, demonstrando que, ou as orientações foram passadas de forma diferente, ou foram recebidas/interpretadas de forma diferente pelas profissionais.

PA2 – (...) (EEB e professores) vão fazer esse PDI no início do ano, vamos ver o que a gente vai trabalhar mesmo, qual que vai ser nosso objetivo. Porque, o que eu tenho feito é chegar no final do ano e fazer o PDI no final do ano, PDI tem que ser no início do ano gente. O que adianta a gente fazer PDI lá no final do ano? PDI não é pra nortear o nosso trabalho?

PA1 - É um processo devagar, entendeu, não concordo no começo não.

PA2 - Não, pelo menos no meio, alguma coisa, porque lá no final do ano a gente já vai colocar só o que ele avançou ué, o que eu cheguei lá e construí. (Trechos das falas de duas professoras de apoio sobre atualização do PDI, Escola B, município Y).

Conforme já mencionado, há um Guia, que foi lançado pela DESP e compartilhado com todas as escolas em julho de 2018 – a Cartilha do PDI (MINAS GERAIS, 2018). Antes dele não havia um padrão pré-estabelecido, mas as orientações se pautavam no texto “Dois olhares sobre a avaliação pedagógica” (MINAS GERAIS, 2006), também já citado nesta pesquisa. E, embora tenha sido realizada uma capacitação sobre elaboração de PDI no final de 2017, pela Equipe SAI da SRE Nova Era, percebe-se que as informações não foram consolidadas e não estão claras a todos os profissionais da escola, necessitando de uma intervenção para sanar essa dificuldade, retratada, também, na análise documental dos PDI.

Eu acho que...igual, até o ano passado a gente discutiu sobre a elaboração do PDI, você lembra? E...primeiro, se é uma pessoa que nunca elaborou um PDI, ela vai pegar o Guia e não vai dar conta de fazer sozinha o PDI. Não...se ela pegar, Diretora já conhece o PDI, já conhece. Então, apenas se ela pegar o Guia e olhar, vamos supor, PR2, né, que é a professora regente da turma lá a responsável, né? Ela, se ela pegasse o Guia, ela não daria conta de elaborar o PDI sozinha, não, em cima daquilo que ele tá. Eu acho que ele é... (muito amplo, muito geral) ...é ele não te dá os caminhos pra tá elaborando. Ele vem lá no final, aquela tabela, né? Que vem no final dele...(Relato da PA1, Escola A, município X).

O PAEE, mesmo aparecendo em várias legislações, inclusive no Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014), foi considerado novidade para algumas profissionais, que relataram não terem conhecimento: “Não, nem sabia o que que era isso, nem sabia que existia” (Relato da PA2, hoje na Escola B, que atua há cerca de 8 anos nessa função). Mais uma vez somos remetidos ao desafio que é entender a função da Sala de Recursos e todos os seus recursos – incluindo o PAEE, que deve orientar o trabalho a ser feito

lá, a partir do que está definido no PDI do aluno. Como os PDIs são incompletos e não chegam às mãos das Professoras do AEE, estas vêm se baseando em PAEEs de anos anteriores, elaborados de forma genérica, considerando, pouco, as especificidades e necessidades dos alunos; não concebendo, como prioritário, aquilo que precisa ser trabalhado para o melhor desenvolvimento do aluno no ensino regular.

Ao final das entrevistas, foi pedido que as profissionais apontassem os principais desafios. Alguns foram coincidentes, como a interação com as demais escolas do município e com outras professoras que atuam em Sala de Recursos para compartilhar experiências. Outro ponto comum foi em relação à qualidade da formação e à necessidade de quem atua na educação, de modo geral, buscar essa formação.

(...) Agora, o que eu vejo hoje, é muita gente com muitos cursos, isso eu faço uma ressalva também, a qualidade desses cursos, né. Porque a gente sabe que o curso a distância ele funciona pra quem tem disciplina, quem não tem disciplina pra estudar sozinho não funciona, né. E ele dá uma série de aberturas pra quem não gosta arranjar um jeito de formar, né. Paga um pra fazer não sei o que, paga o outro pra fazer não sei o que, acaba com o diploma na mão e não...(Relato da Diretora da Escola A, município X).

(...) em relação à educação especial ainda tenho outra parte a fazer, esses cursos que estão sendo oferecidos a gente vê que às vezes nem a teoria tem, infelizmente, isso seria uma crítica ao MEC que aceita, à Secretaria que aceita, porque eu tenho pessoas, conheço pessoas, que as vezes não tem curso e sabem lidar melhor com aluno que tem a deficiência do que alguém que fez o curso. Que tem o papel em mãos. (Relato da Diretora da Escola B, município Y).

Eu concordo com Diretora em partes que esses cursos de formação às vezes não cobra nem a presença, mas essa questão de formação, não depende da escola te oferecer... Igual a gente ta fazendo a pós, por exemplo, lá tem material bom demais, material pra aprender mesmo, mas isso ai vai depender de mim. Se eu quero aprender, tem aulas boas, tem artigos ótimos e material bom demais. Mas agora vai depender de mim, eu quero dedicar. Eu estudava na Universidade achava, e tipo assim, a gente era muito cobrado, muito cobrado mesmo. A gente fazia artigo era toda semana, né PrAEE. A gente trabalhava...outro dia eu tava conversando com uma pessoa que estudou na Faculdade, que assim nunca leu um livro que o professor mandou ler, e era presencial (...). (Relato da PA2, Escola B, município Y).

Na Escola A ainda foram apontados como desafios a participação da família, junto à escola, dando continuidade ao trabalho que a escola realiza, de autonomia do aluno, por exemplo; e ter a certeza de que o que está sendo proposto ao aluno é o certo a ser feito:

O desafio, eu acho, que é o que ela falou ali, trazer a família pra ajudar a gente, porque igual, às vezes eu trabalho a autonomia do menino... igual eu

tenho um aluno aqui de 13 anos que eu tô tentando levar ele pra tomar água, ele vai tomar água sozinho, mas em casa a mãe leva, dá na mão...ai é como se diz...(Relato da PrAEE, Escola A, município X).

Já na Escola B, foram apontados a migração de professores da educação regular para a educação especial por acharem que “o trabalho é mais fácil”; e o tratamento diferenciado que existe entre professores regentes e professores de apoio ou do AEE – embora não seja uma realidade latente na Escola B, algumas professoras disseram já ter se sentido discriminadas dentro das escolas em que atuaram. Outro desafio unânime é a falta de recursos financeiros para as salas de recursos, a falta de investimento dos Órgãos Públicos para a educação, de modo geral, e a não priorização de ações para a inclusão, ainda que o discurso seja o contrário.

Conforme já relatado, os momentos das entrevistas coletivas foram muito ricos e proporcionaram uma reflexão em torno da educação especial. Embora o formato da entrevista consista em perguntas e respostas, as respostas acabavam promovendo uma avaliação da prática, do que elas estavam fazendo e do potencial que têm para poder fazer mais, para avançar e contribuir com o desenvolvimento dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Todas se sentiram satisfeitas por participar, por terem a oportunidade de falar, de aprender e perceberam o quanto é importante que essa interação aconteça mais vezes entre elas.

Após a análise das ações da educação especial e dos processos de elaboração do PDI e do PAEE nessas duas escolas, sob a ótica dos professores, especialistas e gestores que nelas atuam, buscando relacionar esses processos em uma perspectiva inclusiva da educação especial, no próximo capítulo serão apresentadas as propostas de ação, através do Plano de Ação Educacional – PAE – a fim de melhorar a orientação e o monitoramento da Equipe SAI para suporte a todas as escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Nova Era, direcionando as ações da educação especial nessa perspectiva inclusiva.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ORIENTANDO E MONITORANDO O FAZER PEDAGÓGICO DA/NA ESCOLA

Durante esta pesquisa, foi feito um percurso pelas legislações, pelos documentos e pelas práticas que têm direcionado o trabalho com a educação especial, “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE” (MINAS GERAIS, 2014). De acordo com o mesmo documento, o conceito de educação inclusiva é mais amplo e abrange, também, a educação especial, reconhecendo “o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação” (MINAS GERAIS, 2014). Nesse sentido, o que se buscou, ao longo da descrição dos aspectos legais e operacionais da educação especial no segundo capítulo deste trabalho, bem como na análise das práticas e desafios das duas escolas pesquisadas, no capítulo 3, foi determinar **de que forma a SRE, através da Equipe SAI, pode contribuir para a elaboração do PDI e do PAEE**, direcionando as ações da educação especial nessa perspectiva inclusiva.

Neste capítulo, considerando todas as informações que norteiam o processo educativo inclusivo e os dados coletados na pesquisa de campo, por meio da análise documental e das entrevistas coletivas, propomos estratégias a serem realizadas pela Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, da SRE Nova Era, em dois eixos: orientação e monitoramento. No entanto, a culminância dessas ações se dará nos resultados do fazer pedagógico pela comunidade escolar, proporcionando aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação a construção de um ambiente educacional inclusivo.

**Quadro 4 – Apresentação dos Eixos, Desafios e Propostas**

<b>EIXOS</b>	<b>DESAFIOS ENCONTRADOS</b>	<b>AÇÕES PROPOSTAS</b>
<b>ORIENTAÇÕES</b>	Não conhecimento de legislações e documentos orientadores;	Elaborar portfólio com legislações e orientações mais detalhadas, conforme solicitado pelos profissionais, por meio do Google Drive; Realizar webconferências periódicas com os profissionais da escola.
	Elaboração do Projeto Político-Pedagógico;	Orientar pontos da educação especial que devem conter no PPP, utilizando, também, o Itinerário Avaliativo 6.

	PDI mal elaborado e/ou incompleto; PAEE genérico e descontextualizado da sala de aula;	Promover capacitação com material explicativo e oficina prática para simular a elaboração de PDI e de PAEE.
	Falta de conhecimento sobre a Sala de Recursos Multifuncionais;	Promover capacitação para gestores, EEB e professores que atuam nas SRM.
	Falta de interação entre os profissionais que atuam no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais;	Promover interação por meio das reuniões de módulo e estabelecer um cronograma de encontros, conforme realidade de cada escola.
	Formações, inicial e continuada, insuficientes;	Sugerir material sobre o tema para estudo nos módulos.
MONITORAMENTO	Não equivalência entre os dados encontrados no SIMADE e as informações passadas pelas escolas;	Monitorar o preenchimento do SIMADE sempre que houver uma nova solicitação de atendimento especializado ou alteração.
	Preenchimento incompleto dos documentos – PDI e PAEE.	Conferir através de envio do PDI e PAEE, as práticas realizadas nas escolas antes de realizar verificações <i>in loco</i> .
	Atualização dos documentos norteadores – PPP, PDI e PAEE;	Solicitar o envio dos documentos orientadores no início e no final do ano.
	Acompanhamento das ações da educação especial;	Realizar, pelo menos, 1 (um) monitoramento anual em todas as escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os desafios e as ações que foram apresentados refletem as necessidades mais urgentes e mais gerais observadas a partir dos dados consolidados nas escolas pesquisadas. No entanto, esse Plano de Ação Educacional (PAE) pretende se estender a todas as 61 (sessenta e uma) escolas jurisdicionadas à SRE Nova Era. Esse PAE será parte de um primeiro movimento mais imediato e que tende a ser mais particular, conforme as realidades encontradas em cada uma das escolas e às necessidades apresentadas pelos profissionais que nelas atuam. Para tanto, será necessário que a Equipe SAI organize dois cronogramas: um para as capacitações, nas quais serão contempladas um número de, aproximadamente, dez escolas por polos; e um para atendimentos mais individualizados que ocorrerão nas orientações por meio de participação nas reuniões extraclasse – Módulo 2 – e nos monitoramentos para reflexão e estudos de caso.

No que diz respeito à orientação do AEE e de todas as ações que compõem os processos educativos inclusivos dentro do PPP das escolas, conforme já relatado neste

trabalho, estão sendo realizados os Itinerários Avaliativos propostos pela SEE-MG com o intuito de (re)elaborar os PPPs de todas as escolas estaduais de Minas Gerais. Tais Itinerários serão construídos em três etapas: a primeira de sensibilização e revisão do PPP atual para e pela comunidade escolar; a segunda etapa composta por nove itinerários diagnósticos, que pretendem contextualizar a realidade das escolas: sua comunidade, seus sujeitos, suas diversidades, suas práticas, seus resultados, situações de conflito, dentre outros; e uma terceira etapa que será traduzida em ações para a organização escolar. Os Itinerários Avaliativos iniciaram em 18/03/2019 e têm previsão de encerramento em 10/10/2019, tendo, como culminância, um PPP atualizado e que retrate a escola como ela é, onde ela está e onde ela pretende chegar.

Nesse sentido, a Equipe SAI estará mais atenta às orientações do Itinerário 6 (seis), que, embora já esteja acontecendo, deverá contemplar diversos aspectos no PPP que serão subsidiados com, pelo menos, duas ações de orientação que estão também sendo propostas: a montagem da pasta com legislações e orientações acerca da educação especial; e as capacitações para elaboração do PDI e do PAEE.

#### 4.1 AÇÕES PARA O EIXO DE ORIENTAÇÃO

Conforme apresentado no Capítulo 2, a orientação às escolas estaduais acerca das ações da educação especial é uma atribuição das Analistas Educacionais da Equipe SAI. Considerando que a questão de pesquisa envolve encontrar formas de a SRE, por meio da Equipe SAI, contribuir para a elaboração dos documentos norteadores da educação especial, a partir dos desafios indicados no Eixo de Orientação, apresentamos algumas propostas que podem subsidiar essas orientações.

A ação mais imediata será a construção de uma pasta contendo todas as legislações e os documentos orientadores vigentes, de forma comentada, utilizando a ferramenta Google Drive. Essa é, talvez, a mais simples e também a ação cujo resultado dependerá mais da escola, já que caberá às escolas a consulta ao material para esclarecimento de dúvidas, estudos e operacionalização de ações que contribuam para a educação numa perspectiva inclusiva no ambiente escolar. Essa ação requer um estudo detalhado da Equipe SAI sobre todos os documentos e uma estruturação, o mais didática possível, apresentando as orientações de forma clara, objetiva e que sejam exequíveis por quaisquer profissionais que atuem nas escolas e que nelas necessitem realizar a consulta.



Nesta pasta também estarão contidas informações acerca dos atendimentos realizados nas SRM, que, embora tenham orientações mais específicas, também devem ser capazes de esclarecer um dos principais desafios relatados pelas escolas pesquisadas: conhecer e entender os objetivos do trabalho realizado nesse espaço de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Para tanto, será necessário contar com a colaboração dos Professores que atuam nas SRM para sua confecção e, posteriormente, com o apoio desses profissionais no suporte às escolas que recebem a matrícula dos alunos que são atendidos em cada uma delas. Será um trabalho de parceria, cujo resultado, espera-se, seja alcançado em médio prazo.

Ainda no eixo de orientação, de forma mais geral, temos a seleção e sugestão de materiais para serem trabalhados nas reuniões de Módulo 2 pelas Especialistas da Educação Básica, em articulação com os Professores que atuam na educação especial, visando ao enriquecimento desses momentos de formação continuada. Para isso, a Equipe SAI buscará parceiros nas áreas clínicas: psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e instituições que fazem esse atendimento, como as APAEs, por exemplo; além de divulgar eventos que tratem da temática para as escolas, apoiando a participação de, pelo menos, um multiplicador que possa repassar o conteúdo aprendido. Essa ação pode necessitar de algum investimento relacionado a inscrições em eventos, deslocamento e hospedagem.

Quanto às ações que envolvem elaboração de material, essas não precisam de recursos financeiros, visto que as legislações e os documentos orientadores encontram-se disponíveis na Internet e que eles serão compartilhados com as escolas e com os profissionais através da ferramenta Google Drive, não demandando, nem mesmo, confecção de material impresso. Já as ações que envolvem capacitações, essas demandam a programação e a liberação orçamentária, pois serão necessários deslocamentos das Analistas Educacionais que atuam na Equipe SAI, bem como de profissionais das escolas convocados para a ação, conforme polo de realização e duração da capacitação.

A capacitação para orientar a elaboração de PDI e do PAEE, por serem documentos obrigatórios a todos os alunos público-alvo da educação especial, envolverá todas as 61 (sessenta e uma) escolas da jurisdição. Será necessária a presença de um membro da equipe gestora e um da equipe pedagógica, além de representantes dos professores regentes e de apoio de cada escola e de todos os professores das salas de recursos. Assim, considerando a realidade da SRE Nova Era, hoje, estima-se a participação de, pelo menos, 276 (duzentas e setenta e seis pessoas) da rede estadual de ensino. Como há interesse de que a rede municipal trabalhe em consonância com as orientações da rede estadual, também serão convidadas, pelo

menos, duas pessoas de cada um dos municípios, compreendendo o(a) Secretário(a) Municipal de Educação e um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) para repasse aos profissionais das escolas municipais, ou seja, mais, no mínimo, 30 (trinta) pessoas.

Assim, será preciso uma divisão em mais pólos, ou até mesmo escola a escola, de forma a contemplar, no máximo, entre 15 (quinze) e 20 (vinte) pessoas em cada encontro, com vistas a obter melhor aproveitamento e participação de todos os presentes, alcançando o objetivo de sanar as dificuldades observadas nas análises desta pesquisa com relação à elaboração do PDI, do PAEE e à interação entre os profissionais que atuam nas escolas. Essa ação seria, a longo prazo, complementada com a participação das Analistas da Equipe SAI nas reuniões de módulo das escolas, esclarecendo dúvidas, tratando de situações mais específicas de cada escola, favorecendo a interação entre os profissionais e enfatizando a importância da educação especial numa perspectiva inclusiva.

**Quadro 5 – Ações para o Eixo de Orientações por meio da ferramenta 5W2H**

WHAT? (O quê?)	WHO? (Quem?)	WHY? (Por quê?)	WHERE? (Onde?)	WHEN? (Quando?)	HOW? (Como?)	HOW MUCH? (Quanto?)
Elaborar portfólio com legislações e orientações, utilizando a ferramenta Google Drive;	Equipe SAI	Para ajudar os profissionais da escola na apropriação das legislações e orientações vigentes.	Na SRE Nova Era.	Segundo semestre de 2019.	Através da ferramenta Google Drive.	Sem custos.
Orientar pontos da educação especial e que devem conter no PPP através do Itinerário Avaliativo 6.	Analistas da Equipe SAI, juntamente com a Equipe Gestora e Pedagógica.	O PPP é o documento que traz a organização escolar e deve conter aspectos do Atendimento Educacional Especializado.	Na escola, na SRE ou à distância.	Durante o ano de 2019 – Por causa da elaboração dos Itinerários Avaliativos.	Por meio dos portfólios por webconferência ou presencialmente.	À distância, sem custo; presencialmente, nas cidades não limítrofes à sede da SRE, verificar os custos de diárias.*

Promover capacitação com material explicativo e oficina prática para simular a elaboração de PDI e PAEE.	Equipe SAI, com apoio da Equipe DIVEP.	Para promover a prática do material elaborado e compartilhado com as escolas.	Nos polos a serem definidos, conforme orçamento disponível e necessidade das escolas.	Primeiro semestre de 2020.	Por meio de encontros presenciais, com presença de gestores, coordenadores pedagógicos e professores.	Nas cidades não limítrofes à sede da SRE, verificar os custos de diárias.*
Promover interação através das reuniões de módulo e estabelecer um cronograma de encontros, conforme realidade de cada escola.	Equipe SAI.	Para perceber a realidade da escola e para que todos os profissionais da escola conheçam acerca da educação especial na perspectiva inclusiva.	Na escola ou local definido pela escola.	Datas variadas – de acordo com as solicitações das escolas ou constatação da necessidade por parte da Equipe SAI.	Presencialmente, uma Analista Educacional da Equipe SAI coordena uma reunião de Módulo 2, com apoio das Equipes Gestora e Pedagógica da Escola.	Nas cidades não limítrofes à sede da SRE, verificar os custos de diárias*.
Sugerir material sobre o tema para estudo nos módulos.	Equipe SAI.	Para contribuir com a formação continuada na escola.	Na escola ou local definido por ela.	Trimestralmente.	Durante as reuniões de Módulo 2, coordenadas pelas Equipes Gestora e Pedagógica.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

\*Atualmente, os custos de diária são: R\$52,50 ou R\$150,00 em caso de pernoite.

As ações desse eixo, conforme já explicitado, compõem apenas uma parte do PAE, uma vez que ele foi proposto para execução em dois eixos: Orientação e Monitoramento. Assim, como também as atribuições da Equipe SAI compreendem orientar e monitorar as ações relativas à educação especial que são executadas pelas escolas, na próxima seção serão descritas as ações do eixo de monitoramento, complementado o Plano de Ação Educacional deste trabalho.

#### 4.2 AÇÕES PARA O EIXO DE MONITORAMENTO

Conforme apresentado no eixo de orientação, o monitoramento faz parte das atribuições da Equipe SAI e também é objetivo desta pesquisa encontrar estratégias, junto às escolas, que permitam um acompanhamento mais sistemático das ações relativas à educação especial nas escolas estaduais, com vistas à elaboração dos documentos norteadores das ações em uma perspectiva inclusiva. Assim, seguem as ações propostas para o Eixo de Monitoramento.

Com relação às ações apresentadas, o acompanhamento do preenchimento do SIMADE e de construção dos documentos – PPP, PDI e PAEE – no início do ano e atualização ao final do ano, pode ser feito sem que seja necessário o deslocamento até as escolas, já que os documentos podem ser digitalizados e enviados por e-mail e o SIMADE é acessado pelas Analistas da Equipe SAI dentro da própria Superintendência Regional de Ensino.

Já a proposta de conferência da prática nas escolas em relação ao que consta nos registros, por ser necessário que se realize no espaço escolar, em interação com os professores e alunos, demandará recursos para as visitas e elaboração de um cronograma, a fim de atender todas as escolas da SRE Nova Era. Como estão previstas, no eixo de orientação, a elaboração de materiais consolidados e de interação com as escolas por meio de capacitações e participação nos módulos de reuniões, espera-se que essas subsidiem as ações do eixo de monitoramento.

Ao consolidar as ações do eixo de monitoramento, propõem-se uma dinâmica de interação, escola por escola, ao longo do ano letivo, no intuito de refletir sobre a prática de ações da educação especial direcionando-as para uma perspectiva inclusiva. Esse momento será realizado com a presença dos mesmos profissionais que participaram da entrevista coletiva desta pesquisa, ou seja, membros da equipe gestora, da equipe pedagógica, professores regentes, profissionais de apoio e professores que atuam nas salas de recursos,

levando as escolas a discutirem sobre o que têm feito, como têm feito e como podem buscar estratégias que contribuam para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

**Quadro 6 – Ações para o Eixo de Monitoramento por meio da ferramenta 5W2H**

WHAT? (O quê?)	WHO? (Quem?)	WHY? (Por quê?)	WHERE? (Onde?)	WHEN? (Quando?)	HOW? (Como?)	HOW MUCH? (Quanto?)
Monitorar o preenchimento do SIMADE sempre que houver uma nova solicitação de atendimento especializado ou alteração.	Analistas da Equipe SAI.	O SIMADE é o sistema que contém as informações sobre os alunos atendidos, suas deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento.	Na SRE Nova Era.	Durante todo o ano letivo.	Por meio de acompanhamento das solicitações das escolas e periodicamente, de acordo com demanda da SEE-MG.	Sem custos.
Conferir, <i>in loco</i> e por meio de envio dos PDIs e PAEEs, as práticas realizadas nas escolas.	Equipe SAI com ajuda da Equipe DIVEP.	Para identificar necessidade de intervenção através das ações de orientação e para dar suporte aos profissionais das escolas.	Nas escolas.	Ao longo de todo o ano letivo, conforme cronograma de monitoramento pedagógico da Equipe DIVEP.	Presencialmente.	Nas cidades não limítrofes à sede da SRE, verificar os custos de diárias*.
Solicitar o envio dos documentos orientadores no início e no final do ano.	Equipe SAI.	Para acompanhar os avanços dos alunos e identificar necessidade de intervenção; e para novas autorizações de atendimento.	Na SRE Nova Era.	Ao final e ao início de cada ano letivo.	Através do e-mail institucional da escola e da equipe pedagógica.	Sem custos.

Realizar, pelo menos, 1 (um) monitoramento anual em todas as escolas.	Equipe SAI.	Para conhecer a realidade de cada escola e ajudar a promover interação de ações entre os seus profissionais.	Na escola.	Ao longo do ano letivo de 2020.	Por meio de encontros presenciais, com gestores, coordenadores pedagógicos e professores.	Nas cidades não limítrofes à sede da SRE, verificar os custos de diárias*.
---	-------------	--	------------	---------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

\*Atualmente, os custos de diária são: R\$52,50 ou R\$150,00 em caso de pernoite.

A utilização da ferramenta 5W2H para organizar o PAE nos dois eixos, Orientação e Monitoramento, permite uma melhor visualização dos processos. De acordo com Ferreira, Oliveira e Garcia (2014, p. 306, *apud* Deolindo, 2011, p.109<sup>19</sup>), a ferramenta 5W2H “tem o objetivo de mostrar claramente todos os aspectos que devem ser definidos em um plano de ação”. Para isso, ela busca responder sete perguntas básicas que buscam soluções: o que? (what?), quando? (when?), quem? (who?), onde? (where?), por quê? (why?), como? (how?) e quanto? (how much?) (FERREIRA, OLIVEIRA e GARCIA, 2014, *apud* DEOLINDO, 2011). Assim, considera-se muito pertinente a utilização dessa ferramenta neste trabalho, já que ela apresenta de forma mais clara as soluções a partir de causas já identificadas.

<sup>19</sup> DEOLINDO, V. Planejamento Estratégico em Comarca do Poder Judiciário. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Poder Judiciário da FGV Direito Rio), Porto Alegre, 2011.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação em uma perspectiva inclusiva é um exercício que nos toca de diferentes formas. Ter não apenas o conhecimento sobre as legislações e orientações vigentes, mas, principalmente, a sensibilidade para as questões da educação especial levou-nos a perceber, por meio desta pesquisa, os inúmeros desafios que essa modalidade de ensino lança no cotidiano escolar. Conseqüentemente, há necessidade de repensarmos como utilizar, da melhor forma, tudo aquilo que a legislação garante, tendo em vista os recursos disponíveis, promovendo mudanças atitudinais e investindo em formação continuada e maior interação dentro da escola e na formação das redes de apoio.

Considerados como instrumentos capazes de nortear o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial, este trabalho buscou investigar de que forma a SRE, por meio da Equipe SAI, pode contribuir para a elaboração do PDI e do PAEE de maneira mais eficaz e eficiente visando ao progresso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Sabemos que a inclusão deve passar pela igualdade de oferta de oportunidades respeitando-se as especificidades dos alunos, com deficiência ou outros transtornos, que possuem necessidades educacionais especiais e que, sendo a educação um direito de todos, devemos promover oportunidades de ensino, aprendizagem e avaliação que respeitem as legislações e garantam condições de acesso, permanência com qualidade e conclusão das etapas, conforme descrito pela LDB (BRASIL, 1996).

Ao longo dos anos, principalmente após o processo de democratização da escola e de políticas públicas que vieram a ser promulgadas depois de tratados internacionais, rompemos com a tradição de segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais e eles passaram a ser matriculados nas classes regulares de ensino visando sua inclusão. No entanto, ainda não a alcançamos plenamente e precisamos avançar em questões como acessibilidade, interação entre profissionais, avaliação e formação inicial e continuada. Com a apresentação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), pelo MEC, visando constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade a todos, sem discriminação, a educação inclusiva se constituiu como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008). No mesmo caminho encontra-se o estado de Minas Gerais, cuja SEE-MG, com base em alguns documentos, dentre eles a Resolução CEE nº 460/2013, o Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014) e a Cartilha sobre o PDI (MINAS GERAIS,

2018), apresenta uma visão clara dos seus objetivos de qualidade e equidade da educação em consonância com as legislações vigentes.

Diante disso, foi possível observar que, embora a trajetória das políticas de inclusão apresente os avanços alcançados, e também os desafios, por meio das legislações e orientações vigentes, tanto no cenário nacional como no estadual, de Minas Gerais, ainda falta apropriação, estudo e entendimento dessa normatização. Isso dificulta a mudança de postura, tão necessária para que os progressos aconteçam, dentro da escola e em parceria com as famílias. Considerando, por exemplo, o perfil dos alunos que frequentam regularmente as SRMs nas escolas pesquisadas, percebemos que a maior parte está inserida em um núcleo familiar que se preocupou em buscar um diagnóstico e que entende a importância do desenvolvimento da criança/adolescente nessa ação complementar à escolarização.

Por outro lado, ainda que tenham garantidos esses direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, a ausência de interação entre os profissionais que atuam no AEE e na escolarização desses estudantes tem dificultado avanços mais perceptíveis. É importante ressaltar que muitos desses profissionais não têm o conhecimento sobre a necessidade dessa interação e as possibilidades que podem ser criadas a partir do diálogo e de mudanças atitudinais.

Ao se buscar a educação especial na perspectiva inclusiva, encontramos neste trabalho a apresentação de dois instrumentos, que são nosso objeto de estudo e que foram pensados para nortear a educação especial inclusiva e, assim, orientar o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais de Minas Gerais: o PDI e o PAEE. Por meio do trabalho de campo foi possível perceber o quanto a elaboração desses instrumentos ainda suscita dúvida e o quão importante se verifica a tarefa de orientação e monitoramento pela Equipe SAI no suporte aos profissionais que atuam nas escolas. No entanto, constatamos que, por mais que as orientações sejam gerais para todas as escolas, é preciso entender o contexto de cada uma, as necessidades de cada aluno, as potencialidades e as fragilidades que precisam ser discutidas, pensadas e que levem à realização das estratégias propostas, conforme a sua realidade. Nesse sentido, pode-se dizer que esta pesquisa contribui para uma mudança também na postura da Equipe SAI, que deverá ser mais participativa nas reflexões promovidas na escola e não apenas prescritiva das ações a serem realizadas.

Por isso o PAE foi elaborado tendo em vista dois eixos fundamentais no trabalho da Equipe SAI junto às escolas estaduais: orientação e monitoramento. O êxito dessa proposta deve se efetivar no fazer pedagógico da comunidade escolar, e, talvez, aí resida o maior desafio. Por isso, as ações foram construídas a partir das fragilidades e também das



potencialidades encontradas. Essa constatação pode contribuir para que as Analistas Educacionais da Equipe SAI, da SRE Nova Era, estejam integradas às escolas e aos seus profissionais, visando promover aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a construção de um ambiente educacional inclusivo.

O estudo em duas escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Nova Era nesta pesquisa foi necessário para que fosse feito um recorte amostral, mas o Plano de Ação Educacional, conforme pode ser visto, está estruturado para execução em todas as escolas jurisdicionadas, totalizando 61 (sessenta e uma) escolas estaduais. Considerando-se que cada escola possui um contexto diferente e que estão localizadas em 15 (quinze) diferentes municípios, o que se percebeu, a partir da análise dos dados, foi que, embora em realidades distintas, as dificuldades identificadas são muito semelhantes, necessitando, normalmente, apenas de uma condução diferente para as mesmas propostas. Assim, algumas proposições do PAE foram desenhadas pensando-se em orientações gerais, mas que podem ser adaptadas conforme as especificidades; e em monitoramentos que permitam uma reflexão com cada escola individualmente, de forma a nortear o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial e a orientarem professores e demais servidores da escola quanto aos processos de interação e de formação continuada.

Assim, esta investigação confirmou muitos dos desafios que foram apresentados como evidência para esse estudo de caso e trouxe aspectos relevantes para o caminho rumo à inclusão escolar. Nesse sentido, entendeu-se que o trabalho de orientação e monitoramento da Equipe SAI junto às escolas estaduais, contribuindo para a elaboração do PDI e do PAEE, será fundamental para o avanço da educação especial numa perspectiva inclusiva. Afinal, esses são os instrumentos que permitem o acompanhamento e o registro do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, mas não esgotam as ações, muito menos resolvem todas as necessidades das escolas e dos profissionais, já que muitas outras ações precisam ser priorizadas no fazer pedagógico e na atenção à educação especial. Embora várias dessas propostas não tenham custo imediato, o investimento na educação especial se faz urgente e necessário. Incluir requer adequações arquitetônicas, capacitações para os profissionais, materiais e mobiliário adequados, atendimento multidisciplinar, parcerias que não se efetivam sozinhas, pois necessitam da conscientização e sensibilização de todos.

Logo, acreditando nos pressupostos de Paulo Freire (2000), “Numa perspectiva democrática, me cabe o dever ético de, combatendo as injustiças, deixar claro que mudar é difícil, mas é possível.”.

## REFERÊNCIAS

BOGAS, João Vitor. **Surdo ou Deficiente Auditivo: qual é a nomenclatura correta?** Disponível em: <http://blog.handtalk.me/surdo-ou-deficiente-auditivo/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República [2012] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília, DF: Ministério da Educação [2007] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. SECADI.** Brasília, DF: Ministério da Educação [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação [2009] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação [2010] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação [2002] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

BROOKE, Nigel (org.). Introdução da Seção 7: A reforma educacional no mundo globalizado. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355 – 364, set./dez. 2009.

CASTRO, Cláudio de Moura. As políticas do Banco Mundial: se correr, o bicho pega, se ficar, o bicho come. 2002. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CORRÊA, Rosa Maria. Forma-Ação de professores. *In*: GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.). **Educação Inclusiva: construindo novos significados para a diversidade.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2002 (Coleção Lições de Minas).

ESCOLA B. **Plano de Convivência Democrática**. 2018. (Elaborado pela Escola B, em atendimento à solicitação da SEE-MG. Sem publicação.)

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERNANDES, Michele de Souza dos Santos. **Grupo de discussão e entrevista coletiva: a construção de dispositivos metodológicos em uma pesquisa discursiva**. *Abehache – ano 4 – nº 6 – 1º semestre 2014*, p. 186-206. Disponível em: [revistaabehache.com.br > index.php > abehache > article > download](http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/download). Acesso em: 12 dez. 2018.

FERREIRA, Maxuel de Azevedo. OLIVEIRA, Ualison Rébula de. GARCIA, Pauli Adriano de Almada. **Quatro ferramentas administrativas integradas para o mapeamento de falhas: um estudo de caso**. *Revista UNIABEU, Belford Roxo*, v. 7, no. 16, maio-agosto 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Ualison\\_Oliveira/publication/325476909\\_QUATRO\\_FERRAMENTAS\\_ADMINISTRATIVAS\\_INTEGRADAS\\_PARA\\_O\\_MAPEAMENTO\\_DE\\_FALHAS\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO/links/5b102df2a6fdcc4611d9690d/QUATRO-FERRAMENTAS-ADMINISTRATIVAS-INTEGRADAS-PARA-O-MAPEAMENTO-DE-FALHAS-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ualison_Oliveira/publication/325476909_QUATRO_FERRAMENTAS_ADMINISTRATIVAS_INTEGRADAS_PARA_O_MAPEAMENTO_DE_FALHAS_UM_ESTUDO_DE_CASO/links/5b102df2a6fdcc4611d9690d/QUATRO-FERRAMENTAS-ADMINISTRATIVAS-INTEGRADAS-PARA-O-MAPEAMENTO-DE-FALHAS-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

FERREIRA, Windyz Brazão. Análise das Contribuições à Atualização da Consulta Pública da PNEE 2018: relato de minha experiência como membro do GT de Maceió. **Blog PNEE2018**. Indaiatuba, SP, 04/12/2018. Disponível em: <http://pnee2018.blogspot.com/>. Acesso em: 07 dez. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GAJARDO, Mônica. Reformas Educativas na América Latina: balanço de uma década. 2000. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas/PUC-SP [2018]. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/joao-monlevade/historico>. Acesso em 25 set. 2019.

JOÃO MONLEVADE. *In*: WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jo%C3%A3o\\_Monlevade&oldid=54492106](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jo%C3%A3o_Monlevade&oldid=54492106). Acesso em: 29 mar. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. 2000. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo, SP: LEPED/FE/UNICAMP. [2018]. Disponível em: <http://paulopimenta.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Texto-de-an%C3%A1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-PNEEPEI-FINAL-1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Ibict**, Brasília, v.10, n.2, p.37-46, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Cartilha do PDI**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação (DESP) [2018]. Disponível em: <http://srenovaera.educacao.mg.gov.br/56-divep/diversidade-e-inclusao/62-educacao-especial>. Acesso em 01 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 45.849, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, MG: Governo do Estado [2011] Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Dec&num=45849&ano=2011> Acesso em: 03 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 47.686, de 26 de julho de 2019**. Define a estrutura orgânica dos órgãos do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Gverno do Estado [2019] Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47686&comp=&ano=2019>. Acesso em 26 set. 2019.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação (DESP) [2014]. Disponível em: [http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1635:publique&catid=97:banneramarelo](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1635:publique&catid=97:banneramarelo). Acesso em: 22 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **Instrumento para a revisão do Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação [2012] Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/3324-instrumento-para-revisao-do-projeto-politico-pedagogico-politico->. Acesso em: 30 abr. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei 23.304, de 30 de maio de 2019**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado. Belo Horizonte, MG: Governo do Estado [2019] Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23304&comp=&ano=2019&texto=original>. Acesso em 26 set. 2019.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS nº 2663, de 13 de setembro de 2016**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação [2016]. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir – Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Educacional de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Conselho Estadual de Educação [2013]. Disponível em: <http://files.cursocriacaodeescolas.webnode.com/200000013-8d5338e500/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20460%20de%2012%20de%20dezembro%20de%202013.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação [2012]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/111313245/RESOLUCAO-SEE-N%C2%BA-2197-2-organizacao-e-funcionamento-da-educacao-basica-nas-escolas-estaduais>. Acesso em: 29 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Superintendências Regionais de Ensino**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>. Acesso em: 10 maio 2018.

MINAS GERAIS. **Sítio da SEE-MG**: <[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)>. Acesso: vários.

MINAS GERAIS. **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação (SIMAVE) [2019]. Disponível em: <https://itinerariosmg.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 02 maio 2019.

MORAES, Cleuza Rosália Ferreira de. **A Importância do Monitoramento da Superintendência Regional de Ensino na Efetivação da Inclusão Educacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-importancia-do-monitoramento-da-superintendencia->

regional-de-ensino-na-efetivacao-da-inclusao-educacional-cleuza-rosalia-ferreira-de-moraes/. Acesso em: 07 dez. 2018.

NOVA ERA. **História**. Sítio da Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.novaera.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6495>. Acesso em 29 mar. 2019.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v.5 n.2, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008). Acesso em: 08 dez. 2018.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida, *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. *In*: GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.). **Educação Inclusiva: construindo novos significados para a diversidade**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002 (Coleção Lições de Minas).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VARELLA, Drauzio. **Doenças e sintomas – Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 06 mar. 2019.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas-RS [38]: 43-67, janeiro-abril/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449%3E.%20%2>. Acesso em: 25 maio 2019.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1): 27-32, 2001. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_etnografica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

### APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PPP

ESCOLA ( ) A ( ) B			
DATA DA ANÁLISE:		ATUALIZADO EM:	
ITEM	DESCRIÇÃO	SIM	NÃO
01	Faz referência à Educação Especial?		
02	Faz referência a legislações específicas?		
03	Está prevista a elaboração do PDI?		
Em caso positivo, 03 a. Há previsão das formas de adaptação curricular do PDI?			
03 b. Há especificação sobre os envolvidos no processo de elaboração e atualização do PDI?			
03 c. Há especificação da temporalidade de atualização do PDI?			
04	Está prevista a elaboração do PAEE?		
05	Há especificações sobre a forma de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?		
06	Há especificações sobre a interlocução entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência?		

Fonte: Elaborado pela autora.



### APÊNDICE B - INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PDI

ESCOLA ( ) A ( ) B			
DATA DA ANÁLISE:		ATUALIZADO EM:	
ALUNO ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4			
ITEM	DESCRIÇÃO	SIM	NÃO
01	O PDI foi elaborado coletivamente? Em caso positivo, indicar nome e função dos responsáveis:		
02	É possível perceber a contribuição da família/responsáveis com informações relevantes para sua elaboração?		
03	É possível perceber se foram utilizadas informações pedagógicas de outras instituições de ensino, pelas quais o aluno passou?		
04	As informações sobre a instituição estão completas? (Item I)		
05	As informações sobre os dados do(a) aluno(a) estão completas? (Item II)		
06	Foi realizada avaliação diagnóstica inicial? (Item IV)		
07	Foi realizada análise detalhada da avaliação diagnóstica inicial? (Item V)		
08	As necessidades educacionais especiais do(a) aluno(a) estão claras e condizentes com a deficiência apresentada? (Item VI)		
09	A proposta curricular para o aluno com deficiência tem relação com a proposta curricular para a série/ano de escolaridade matriculado? (Item III)		
10	Aspectos <b>não</b> encontrados na proposta curricular:		
11	Aspectos acerca da avaliação processual e da correção de rumos, quando for o caso: (Itens VII e VIII)		
12	Formação do profissional de apoio que atende o aluno:		

Fonte: Elaborado pela autora.

### APÊNDICE C - INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DO PAEE

ESCOLA ( ) A ( ) B			
DATA DA ELABORAÇÃO:		DATA DA ANÁLISE:	
ALUNO ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) Outro			
ITEM	DESCRIÇÃO	SIM	NÃO
01	O aluno é atendido individualmente? Se “não”, indicar quantos alunos são atendidos junto com ele: _____		
02	O PAEE é individual? (Independente de o atendimento ser em grupo).		
03	Foi realizada avaliação diagnóstica para o aluno?		
04	O PDI do aluno foi utilizado para subsidiar sua elaboração?		
05	O PAEE contém objetivos bem definidos?		
06	Os indicadores são claros?		
07	Os indicadores permitem concluir se os objetivos foram alcançados ou não?		
08	Foram indicadas as potencialidades do aluno?		
09	Foram indicadas as barreiras ao desenvolvimento do aluno?		
10	Foram propostas estratégias para eliminação destas barreiras?		
11	As ações pedagógicas a serem desenvolvidas são pertinentes com os objetivos a serem alcançados?		
12	Foi estipulado um período para o alcance do objetivo?		
13	Há indicação de tempo estipulado para atualização do PAEE?		
14	Em média, os objetivos e as atividades são planejados para quanto tempo?		
15	Formação do professor do AEE:		

Fonte: Elaborado pela autora.

### APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

ESCOLA ( ) A ( ) B	
DATA DA ENTREVISTA:	TOTAL DE PARTICIPANTES:
ITEM	DESCRIÇÃO
01	Educação Especial na Escola Regular  a) De que forma a inclusão é percebida e vivenciada na escola?
02	Vocês conhecem as principais legislações e documentos que orientam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?  a) Falem sobre quais são eles, como se dá o estudo e o cumprimento do que prescrevem? b) O que dificulta sua aplicação? c) O que facilitaria?
03	Como se dá a interação entre vocês?  a) Quais os principais desafios? b) O que acreditam que possa ser feito para melhorar o avanço nesse sentido?
04	Como é o apoio pedagógico:  a) Pela escola; b) Pela SRE – Equipe SAI c) Pela SEE-MG
05	Em que medida o tempo de atuação, de experiência na área, impacta em aspectos positivos? Consideram que há aspectos a serem melhorados?
06	Como vocês avaliam a sua formação?
07	Aprendizagem:  a) O que é valorizado? b) O que é feito para favorecer o aprendizado? c) Como ocorre a avaliação?
08	Como se dá a elaboração do PDI na escola?  a) Quem participa? b) Há contribuição da família? Como é feita? c) Uma vez elaborado o PDI, como é feita sua atualização? Como ele é utilizado no dia a dia do planejamento para atuação junto ao aluno com necessidades educacionais especiais? d) O PDI é utilizado na elaboração do PAEE?
09	Como o PAEE é elaborado apenas pela Profa. de Sala de Recursos, vocês, considerando que são os demais profissionais que atuam junto ao aluno em seu processo de escolarização, têm conhecimento do que é planejado?  a) Vocês contribuem para sua melhoria e atualização?

	b) Acompanham o trabalho que é realizado na Sala de Recursos?
10	Relatem os principais desafios da educação especial inclusiva:
11	O que propõem para uma educação (mais) inclusiva:
12	Outros aspectos ou observações a serem feitos:

Fonte: Elaborado pela autora.