

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

Rosane Pimenta Fagnoli

A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de
Apoio

Juiz de Fora
2020

Rosane Pimenta Fagnoli

A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza.

Juiz de Fora
2020

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

Fagnoli, Rosane Pimenta .

A gestão de práticas inclusivas : reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio / Rosane Pimenta Fagnoli. -- 2020.
203 f.

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

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Gestão de práticas inclusivas. 3. Professor de Apoio. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de , orient. II. Título.

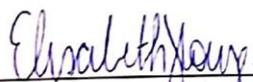
Rosane Pimenta Fagnoli

A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio

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

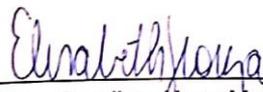
Aprovada em 23 de julho de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza (orientadora)

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Marcília Elis Barcellos

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dedico este trabalho à minha filha Marina, que com sua alegria de viver fortalece minha jornada e me inspira a novas conquistas.

AGRADECIMENTOS

O nascer de um sonho

*Quando um grande sonho queria nascer
Surgiu com ele toda a força de realizar
A inspiração e a fé que o fizeram crescer*

O passo decidido revelou o caminho
E paisagens floridas com amizade
Com frequência pisamos espinhos
Mas não faltou amor e boa vontade.

Se houve desconcerto e desencontro
O sal de nossas lágrimas e suor
Não roubou do sorriso a doçura.

*Foi maior a gratidão por cada reencontro
Hoje existe a conquista do nosso melhor
E compartilhamos em cumplicidade essa
ventura.*

(Marynanne Pimenta Fagnoli)

Ao pensar com carinho nas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada, dei-me conta de que sempre dependemos de muita gente. Como diz Gonzaguinha, em “Caminhos do Coração”: “e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente [...]. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho”. Dessa forma, quero iniciar meus agradecimentos a Deus, por me conceder o sopro da vida e me permitir viver o mestrado como a realização de um grande sonho.

Agradeço à minha mãe, dona Conceição, que sempre achou o estudo a coisa mais linda do mundo e, com ela, aprendi que o conhecimento é uma das coisas mais belas da vida. A senhora tem toda razão, minha mãe!

Ao meu pai, seu Joaquim Pimenta, que sempre quis saber se todos esses diplomas e títulos serviriam para melhorar minhas condições financeiras. Pai, eu ainda

não encontrei essa resposta, mas estou à procura e, quando encontrá-la, conto para o senhor!

Ao meu irmão Marcelo, que nunca foi amante dos estudos, mas reconheceu que o mestrado tinha muito a me oferecer e era uma oportunidade ímpar em minha vida.

À minha irmã Rejane, fonte inesgotável de carinho, amor e cuidado. Devo a ela meu primeiro caderno de mestrado, minha bolsinha de lápis e o *notebook*, que se tornou meu leal e inseparável parceiro. Valeu tia Rê!

Ao meu cunhado Fernando, que, na verdade, é um irmão pra mim e sempre se enche de orgulho para dizer o quanto eu sou estudiosa e inteligente. Obrigada cunhado-irmão, por ter sempre acreditado em mim.

Ao meu afilhado Gabriel, meu suporte tecnológico, sempre incansável e disponível. Gratidão, Gabriel!

Ao Joaquim, nosso adorável bebê, que a cada dia cresce mais, tornando-se esperto e levado. Com suas gracinhas, sorrisos e descobertas, Joaquim inunda meus dias de uma profunda alegria!

À Maryanne, minha filha primogênita, minha amiga de alma e de vida. Maior admiradora que alguém poderia ter, grande incentivadora e confidente dos momentos difíceis. Parceira inseparável dos momentos felizes. Esse momento feliz é nosso, Mamaka!

Ao Vitor que chegou à minha família como genro, e, ao longo de nossas vivências, tornou-se um grande amigo, um apoiador e um competente revisor das minhas escritas. Gratidão, Vitor!

À Marina, minha filha caçula, fonte de inspiração para essa caminhada. Sempre solícita e disposta a me ajudar em todas as fases e atividades do mestrado. Obrigada, Marina!

Ao Giovanne, meu primo-irmão, com quem também pude compartilhar dúvidas e receber apoio tecnológico. Valeu Gi!

Ao Nando, pessoa especial na minha vida e que, no percurso do mestrado, mostrou-se um grande e confiável companheiro. Obrigada sempre, Nando!

Às minhas amigas queridas, Ana Silvia e Luciene, que me seduziram a participar da seleção do mestrado e, por uma ironia do destino, não passaram na seleção, mas se tornaram grandes incentivadoras. Meus agradecimentos diferenciados à Lú, por garantir incondicionalmente o apoio à minha logística de Sete

Lagoas para Juiz de Fora.

Aos colegas do mestrado, todos com os quais tive oportunidade de compartilhar alegrias, angústias, desânimo, medo e sonhos. Agradecimentos especiais a Arlete, Cícero, Lélia e Luíza, companheiros inseparáveis dessa jornada.

Gratidão profunda às minhas colegas de caminhada Lethycia e Paula, as quais, frequentemente, recorri nos momentos de dúvidas e angústias. E sempre me acolheram com enorme carinho e distinção.

À Clarice Fernandes, a melhor e mais eficiente revisora que alguém pode querer na vida. Muito obrigada, Clarice, por inúmeras vezes me acalmar a alma e contribuir para que meu trabalho ficasse ainda melhor.

Agradeço à E.E. Campos Floridos, através de sua gestora, por ter acolhido com tanto entusiasmo minha proposta de pesquisa. Meus agradecimentos especiais às Professoras de Apoio, minhas interlocutoras diretas nesse processo, sem as quais essa pesquisa não seria possível.

Meus agradecimentos à Professora Mestra Amanda Sangy Quiossa, sempre tão solícita e eficiente. Trabalhar com você, Amanda, foi para mim um alento e motivo de muita alegria. Agradeço por toda a paciência que teve e por jamais largar a minha mão. Receba meu carinho, respeito e admiração pelo seu trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Elisabeth Gonçalves de Souza, meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho lado a lado de uma profissional tão competente. Agradeço pelas intervenções valiosas, principalmente, pelos infinitos balõezinhos, pedindo-me para problematizar o texto. Isso me permitiu fazer profundas reflexões e conferiu ao meu trabalho mais profundidade, rigor e maturidade. Gratidão!

Aos Professores Doutores Daniel Eveling da Silva e Roberto Perobelli, que participaram da minha banca de qualificação, pelas intervenções enriquecedoras que de forma assertiva mudaram profundamente os rumos do meu trabalho.

Meus agradecimentos às Professoras Doutoras Carolina Alves Magaldi e Marcília Elis Barcello que, gentilmente, dispuseram de seu tempo para participar de minha banca de defesa, contribuindo para o aperfeiçoamento de meu trabalho.

*“Toda pessoa sempre é a marca
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*É tão bonito quando a gente entende que a
gente é tanta gente*

Onde quer que a gente vá”.

(Gonzaguinha, “Caminhos do Coração”).

“Ao se formar a partir de vários pequenos pedaços coloridos, o caleidoscópio necessita de todas as partes para a produção de múltiplas figuras. Se retirarmos alguns deles, teremos menos possibilidades de figuras, e estas serão menos complexas, menos coloridas, menos fecundas. Eis o sentido metafórico do caleidoscópio aplicado à inclusão”.

(Marsha Forest)

RESUMO

A presente dissertação é 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). A pesquisa discute a gestão de práticas inclusivas e propõe reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio que atuam no Ensino Fundamental (anos finais) da Educação Básica, na Escola Estadual Campos Floridos (nome fictício usado para preservar a identidade da instituição), na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Sete Lagoas, Minas Gerais. O motivo que nos leva a pesquisar a temática em questão é o interesse em desvendar a gestão das práticas inclusivas e repensar em que medida tais práticas têm contribuído para consolidar os processos de inclusão. O objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir da perspectiva das professoras entrevistadas o papel das Professoras de Apoio na gestão de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentro dos objetivos específicos, descrevemos as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, no Brasil e na rede estadual de Minas Gerais, e seus desdobramentos na SRE de Sete Lagoas; analisamos a gestão de práticas inclusivas desenvolvidas pelas Professoras de Apoio, buscando identificar as dificuldades e os desafios enfrentados, além de correlacioná-los à sua formação; por fim, propomos um Plano de Ação no intuito de incrementar os processos inclusivos na escola pesquisada. Esta dissertação é de cunho qualitativo e como instrumento de pesquisa de campo foi utilizada a entrevista. Adotamos como referencial teórico os estudos de Mantoan (1997; 2001; 2003), Carvalho (2004; 2009), Capellini (2004, 2008, 2009), Beyer (2005, 2013), Glat (2011, 2012), Silva (2007), Nóvoa (2002), Tardif (2013), Booth e Ainscow (2011), entre outros. Para esses autores, a escola inclusiva precisa se reinventar, transformando toda sua estrutura organizacional, física, práticas curriculares e pedagógicas, a fim de acolher a diversidade e promover a Educação para Todos. Um dos pilares mais importantes nesse processo é a formação inicial e continuada dos professores, que deve estar no centro das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Gestão de práticas inclusivas. Professor de Apoio.

ABSTRACT

The present thesis was developed in the Professional Masters Programme in Educational Management and Evaluation (PPGP) of the Public Policy and Educational Evaluation Center from the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research discusses the management of inclusive practices and proposes reflections from the perspective of support teachers of the last years of the basic education, in the Flowery Fields State School (fictitious name used to preserve the real identity of the institution), from the Regional Education Superintendence (SRE) of Sete Lagoas, Minas Gerais. The research intended to unveil the management of the inclusive practices, and also to rethink to what extent such practices have been contributing to the consolidation of the inclusive processes. The general objective of the research is to analyze, from the interviewees' perspective, the support teacher's role in the inclusive practices management of the Specialized Educational Attendance (AEE). Specific objectives were to describe Brazil's and Minas Gerais' special education public policies, and its repercussions in SRE Sete Lagoas; to analyze the inclusive practices management developed by the support teachers, seeking to identify their difficulties and challenges and correlating it to their qualification; and, lastly, to propose an action plan seeking the improvement the inclusive processes at the researched school. The research have a qualitative nature, and the field interview was a research instrument. As theoretical references, the thesis was based on the studies of Mantoan (1997; 2001; 2003), Carvalho (2013), Capellini (2004, 2008, 2009), Beyer (2005, 2013), Glat (2011, 2012), Silva (2007), Nóvoa (2012), Tardif (2013), Booth e Ainscow (2011), amongst others. For those authors, inclusive school must reinvent itself, transforming its entire organizational and physical structure, and also its pedagogical and curricular practices, seeking to accept diversity and to promote the Education to All. One of the foremost cornerstones of this process is the teachers' initial and continued qualification, which must be on the center of educational public policies.

Keywords: Specialized educational attendance. Inclusive practices management. Support teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos identificados pela pesquisa	151
Quadro 2 – Síntese das propositivas do PAE	158
Quadro 3 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: núcleo de formação continuada	162
Quadro 4 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: parceria entre universidade e escola	162
Quadro 5 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Índice para a Inclusão	163
Quadro 6 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: troca de experiências	167
Quadro 7 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: redes de colaboração	167
Quadro 8 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: manual de acolhimento.....	168
Quadro 9 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: Grupo de Estudos	170
Quadro 10 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: comunidade no <i>Whatsapp</i>	171
Quadro 11 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: Fórum Municipal Permanente de Educação Especial ...	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas por níveis de ensino – SRE Sete Lagoas (2018)	38
Tabela 2 – Número de matrículas da Educação Especial por municípios e níveis de ensino – SRE Sete Lagoas (2018)	39
Tabela 3 – Número de Professores de Apoio por escolas em Sete Lagoas (2018)..	40
Tabela 4 – Número de Professores de Apoio por escolas nos municípios da SRE Sete Lagoas (2018)	42
Tabela 5 – Número de Professores de Apoio atuantes nas escolas da SRE Sete Lagoas, no período de 2014-2018.....	44
Tabela 6 – Matrículas da E.E. Campos Floridos (2018)	50
Tabela 7 – Atendimento Educacional Especializado na E.E. Campos Floridos (2018)	54

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
ASB	Auxiliar de Serviços Básicos
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara da 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
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVEP	Divisão Pedagógica
E.E.	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAI	Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão
GI	Guia-Intérprete
GOEE/ MG	Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico da Escola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas
PAED	Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEM	Escola Polivalente do Projeto de Expansão e Melhoramento do Ensino
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização.
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEDINE	Serviço de Informações Educacionais
SEE/ MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SL	Sete Lagoas
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TGD	Transtorno Desintegrativo da Infância
TIL	Tradutor Intéprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A MATERIALIZAÇÃO DOS IDEAIS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	24
2.1 DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	24
2.2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	27
2.3 A EMERGÊNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO CENÁRIO INCLUSIVO.....	32
2.4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SRE SETE LAGOAS	35
2.5 A ESCOLA ESTADUAL CAMPOS FLORIDOS	47
3 A GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE APOIO	56
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO	56
3.1.1 A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	57
3.1.2 Perspectivas da bidocência na gestão de práticas inclusivas do AEE.....	66
3.1.3 A formação inicial e continuada dos Professores de Apoio: pressuposto para uma prática pedagógica inclusiva.....	72
3.1.4 O Índice para a Inclusão: ferramenta para reflexão	80
3.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: ENTRELACANDO PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	90
3.2.1 Caracterização da investigação: pesquisa qualitativa	90
3.2.2 <i>Locus</i> sujeitos da pesquisa.....	92
3.2.3 A pesquisa de campo	93
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	97
3.3.1 O percurso metodológico.....	98
3.3.2 A análise da trama estabelecida a partir das entrevistas.....	101
3.3.3 Perfil profissional dos sujeitos de pesquisa.....	102
3.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES	103
3.4.1 A dimensão do afeto na representação profissional das Professoras ...	105
3.4.2 A política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa	107
3.4.3 Culturas e valores inclusivos: percepções do universo escolar.....	116
3.3.4 A gestão de práticas inclusivas no AEE.....	122

3.3.5 A formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva	135
3.4 CONSIDERAÇÕES PARA O TERCEIRO CAPÍTULO	149
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPONDO AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE	156
4.1 PROPOSTA PARA POSSIBILITAR AOS SUJEITOS DA PESQUISA E AOS DEMAIS ATORES ESCOLARES A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	160
4.2 PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR A GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE	165
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRESSUPOSTO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR	168
5 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	197
APÊNDICE B – ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO	199
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	200

1 INTRODUÇÃO

Refletir acerca das motivações que me levaram a desenvolver o atual projeto de pesquisa e tem me guiado por esta senda, implica retomar parte de minha história pessoal e o momento no qual o presente estudo se entrelaça à minha trajetória profissional. Nesse processo, torna-se mister considerar que:

A especificidade do sujeito que aprende não se restringe ao aspecto psicológico da aprendizagem, entendido como processos de funcionamento mental, mas tem que ver com valores, interesses, experiências, cultura, escolhas, rejeições, fins que encaminham internamente as suas ações físicas e/ ou mentais, motivando-o a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno (MANTOAN, 2001, p. 61).

Em 1992, concluí o curso de Pedagogia e, no ano seguinte, como professora do curso de Pedagogia, retornei à faculdade na qual havia me formado. A partir de então, minha trajetória profissional foi se costurando aos processos de formação docente. No ano de 1993, dei à luz minha segunda filha, Marina, uma criança alegre e adorável, cuja história de vida foi marcada desde o nascimento pelo diagnóstico de deficiência múltipla. A Marina foi crescendo e se desenvolvendo cercada por muito amor e envolvida com todos os cuidados pertinentes ao seu quadro clínico.

Aos quatro anos, minha filha ingressou na Educação Infantil e transitou por ela sem grandes transtornos. Suas dificuldades escolares iniciaram-se no 1º ano do Ensino Fundamental e persistiram até que concluísse o Ensino Médio. No 3º ano do Ensino Fundamental, a situação agravou-se, pois Marina ficou retida. O argumento da escola era de que ela não dominava o conteúdo para seguir para o 4º ano e, dessa forma, permanecer no 3º ano, seria a melhor opção. Nos dois anos seguintes, ela ficou retida novamente, sob o mesmo pretexto. Enquanto os coleguinhas com idades próximas a de Marina avançavam em seu percurso escolar, ela passava a conviver, em suas novas turmas, com crianças cada vez mais novas, distanciando-se assim de seus pares etários.

Minhas reflexões acerca dos motivos pelos quais concordei com que a Marina repetisse o 3º ano, por três anos consecutivos, conduziram-me a duas importantes constatações: meu desconhecimento da Educação Especial, embora profissionalmente trabalhasse com a formação inicial de docentes e minha crença de

que a Escola estava mais preparada do que eu para definir o melhor para Marina haviam sido as bases para minhas decisões.

Em 2003, ingressei na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Sete Lagoas como Analista Educacional e atuei no Setor Pedagógico, tendo contato com a perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Ainda que tal contato fosse indireto e ocorresse de forma mais ampla, a partir disso, minha visão sobre a Educação Especial sofreria fortes impactos. A aproximação com a temática colocou luz à minha experiência materna com a educação escolar de Marina e, assim, iluminou nossas trajetórias, possibilitando-me realizar novas aprendizagens e descobertas incríveis.

Desde então, meu relacionamento com as escolas pelas quais Marina passou foi se transformando e, de uma posição passiva, na qual eu concordava com as decisões que nos eram imputadas, assumi uma postura mais ativa e questionadora. Tais mudanças, frequentemente, colocavam-me num campo de lutas, num movimento de resistências e de permanentes conflitos frente às escolas. A qualidade das relações estabelecida entre eu, Marina e a escola que ela frequentava foi, ao longo do tempo, mostrando-me o quanto essas instituições também estavam perdidas e careciam de aprendizagens. Suas práticas pedagógicas, na minha percepção, eram marcadas pela ausência de uma cultura e de um projeto inclusivo, embora o discurso inclusivo fosse a tônica do momento.

A partir de 2013, minha trajetória profissional na SRE ganhou novos rumos. Passei a integrar a Equipe de Educação Especial e, no cerne das atribuições dessa Equipe, encontrava-se o desafio de orientar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições da rede pública estadual da jurisdição de Sete Lagoas. O fato da Equipe de Educação Especial desenvolver um trabalho de acompanhamento e monitoramento pedagógico junto às escolas possibilitou-me transitar pelos múltiplos processos de AEE vivenciados de modo peculiar por seus atores.

Talvez, minha história de vida tenha me permitido estar mais sensível à Educação Especial e às demandas da inclusão no âmbito da sala de aula. Neste contexto, parece-me importante dialogar com o Professor de Apoio¹ e os elementos de suas práticas pedagógicas. Creio que o diálogo, a troca e a reflexão sempre carregam possibilidades de mudanças, de ver a vida por outras perspectivas, de arriscar vivê-las, de reconstruir realidades, de acreditar e apostar em transformações

¹ Optei por utilizar iniciais maiúsculas para designar a função de Professor de Apoio, pelo fato de constituir-se em objeto de investigação.

concretas, ainda que locais. Isso tudo me parece muito apaixonante e inspirador.

E foi assim que o atual estudo culminou com o objetivo de analisar, a partir da perspectiva das professoras entrevistadas, o papel das Professoras de Apoio, na gestão de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso poderá nos ajudar a pensar, também, sobre como estes profissionais vêm se inserindo nos processos de inclusão e sobre como têm construído e qualificado suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, uma das possíveis contribuições da presente pesquisa é provocar reflexões junto aos Professores de Apoio acerca de suas necessidades formativas, de como as ações de formação se articulam em seu cotidiano e em que medida respondem ou não a essas demandas.

Esta pesquisa ocorrerá no âmbito da SRE Sete Lagoas e terá como objeto a Escola Estadual Campos Floridos², localizada no município sede. Para a definição dos sujeitos desse estudo, haverá um recorte a partir do grupo de Professores de Apoio que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da referida instituição, considerando-se dois critérios específicos, o porte da Escola e a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pelas Professoras de Apoio, os referidos critérios serão oportunamente descritos. Espera-se que a presente pesquisa contribua para o fortalecimento dos processos inclusivos do AEE na SRE Sete Lagoas. De tal forma que a Educação Especial, em sua perspectiva inclusiva, possa ampliar as condições de escolarização das crianças que, assim como a Marina, ano após ano, continuam impedidas de avançar em seu percurso escolar e sem perspectivas, repetem o mesmo ano de escolaridade.

A Lei nº 9.394/ 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu capítulo V, referente à Educação Especial, determina, quando necessário, a oferta pelos sistemas de ensino dos serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. Esta é a primeira referência legal ao que posteriormente viria se tornar a função do Professor de Apoio.

A Resolução CNE/ CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retoma, em seu

² Escola Estadual Campos Floridos é um nome fictício, utilizado com o objetivo de preservar a identidade da instituição. Esse nome faz alusão aos campos nos quais as flores estão desabrochando, uma metáfora utilizada por mim, ao referir-me aos processos inclusivos vivenciados pela entidade pesquisada.

texto, o conteúdo da LDB quanto à Educação Especial, que prevê, nas classes comuns, os serviços de apoio pedagógico especializados, que se dariam através da atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, dentre outros. Tais serviços atendiam a dois eixos estruturantes das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial: o direito de todos à educação e o dever da garantia desse direito pelos sistemas de ensino.

As referidas Diretrizes atribuíam aos sistemas de ensino a competência para adequarem-se à realidade da educação inclusiva e preparar as escolas para receber os alunos público-alvo do AEE. Com este espírito, no ano de 2003, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais, publicou a Resolução do nº 451/ 2003, que criou a disposição jurídica que estabeleceu os rumos da política de inclusão. A referida Resolução orientou o desenvolvimento de diversas ações necessárias à inclusão, dentre as quais se pode citar a oferta dos serviços do Professor de Apoio na escola regular.

A partir das normativas jurídicas nacionais e estaduais, em 2013, a SEE/ MG consolidou num documento único com todas as orientações referentes à política da Educação Especial Inclusiva. Este documento foi denominado Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais (GOEE/ MG)³, que assim define a função do Professor de Apoio:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas oferece apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) Transtornos Globais do Desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor (es) regente(s), visando a favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático- pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar (MINAS GERAIS, 2013d, p. 17).

A função do Professor de Apoio, na perspectiva do GOOE (MINAS GERAIS, 2013d), de maneira sintética, pode ser traduzida pela competência em identificar em

³ O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais foi revogado pela Resolução SEE nº 4.256, de 09 de janeiro de 2020.

cada aluno deficiente⁴, com Transtorno Desintegrativo da Infância (TGD)⁵ ou Altas Habilidades⁶, suas necessidades educacionais especializadas e, a partir de então, criar as adequações pedagógicas necessárias para viabilizar o processo inclusivo.

Considero relevante esclarecer que a despeito da terminologia Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistivas (ACLTA), adotado pelo GOOE (MINAS GERAIS, 2013d). Ao referir-me a esta categoria profissional, ao longo deste trabalho, utilizarei o termo encurtado da expressão, que é Professor de Apoio, cujo uso encontra expressão em Silva e Maciel (2005). Tais autores denominam Professor de Apoio como profissionais cuja atribuição é identificar nos alunos as necessidades educacionais especiais e criar adequações ao processo de ensino e aprendizagem capazes de viabilizar o processo inclusivo.

Minha trajetória profissional, delineada a partir de meu ingresso na Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (ESAI), propiciou-me, dentre outras coisas, o desafio de orientar os processos de AEE no interior das escolas. As ações de monitoramento do AEE em campo desdobram-se em diversos processos. No entanto, para o objetivo da presente pesquisa farei um recorte e tomarei como objeto de análise a atuação do Professor de Apoio.

Em sua atividade de acompanhamento do AEE, a ESAI realiza visitas técnicas às escolas, reuniões e entrevistas com os Professores de Apoio, observação técnica às salas de aulas, observação de atividades realizadas em outros espaços da instituição, analisa de documentos pedagógicos elaborados pelos Professores de Apoio e/ ou com sua participação, como: adaptações de conteúdo, plano de aula, relatórios pedagógicos, Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), caderno de registro e avaliações dos alunos, dentre outros. Como fruto desse processo de monitoramento, a cada visita à escola, a ESAI produz um documento no qual registra suas constatações, observações e orientações. Este documento é denominado pela

⁴ Aluno Deficiente, de acordo com o GOEE (MINAS GERAIS, 2013), é aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

⁵ Considera-se Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), de acordo com o GOEE (MINAS GERAIS, 2013), as alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras, incluindo-se alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos invasivos sem outra especificação.

⁶ Define-se os alunos com Altas Habilidades/ Super dotação, de acordo com GOEE (MINAS GERAIS, 2013), aqueles que possuem potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e rapidez e engajamento na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

SRE Sete Lagoas de Relatório de Visita do Atendimento Educacional Especializado.

Os Relatórios de Visitas produzidos pela ESAI, constituíram-se em fonte de pesquisa documental relevantes, uma vez que possibilitaram uma análise da Educação Especial, no contexto escolar, a partir da perspectiva da Equipe ESAI, responsável pelo acompanhamento e monitoramento do Atendimento Educacional Especializado. Num esforço de compreender melhor as dinâmicas inclusivas estabelecidas no interior das escolas, a partir da atuação das Professoras de Apoio, me debrucei com afinco na pesquisa e análise dos conteúdos trazidos pelos Relatórios de Visitas, o que me possibilitou vislumbrar com maior clareza as diversas nuances que desenhavam os processos inclusivos no AEE.

As análises feitas aos Relatórios de Visita do AEE apontaram para dificuldades e limitações na atuação dos Professores de Apoio, tendo sido constatado uma distância que separa as atribuições pedagógicas preconizadas pelo GOOE (MINAS GERAIS, 2013d) e as práticas pedagógicas existentes nos contextos escolares. Em tais documentos há muitos pontos de desacordo entre aquilo que o GOOE determina como atribuições do Professor de Apoio e aquilo que efetivamente, em sua prática cotidiana, o professor é capaz de entregar. Este desalinho entre o GOOE e a realidade concreta de atuação do Professor de Apoio serve-me de pauta das dificuldades enfrentadas por este profissional em seu cotidiano escolar.

Para a realização deste estudo, tomo como pressuposto primordial o fato de que as dificuldades manifestadas pelo Professor de Apoio no processo de gestão da inclusão dos alunos de AEE tenham origens multicausais. No entanto, considero a hipótese de que algumas das causas estejam diretamente relacionadas a falhas e lacunas ocorridas em seus processos de formação, tanto inicial, quanto continuada.

Partindo do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do Professor de Apoio na gestão de práticas inclusivas do AEE. Como objetivos específicos pretende-se descrever as políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil, na rede estadual de Minas Gerais e seus desdobramentos na Superintendência Regional Sete Lagoas; analisar as práticas de gestão dos Professores de Apoio, buscando identificar as limitações enfrentadas e correlacioná-las à sua formação; propor um plano de ação para aprimorar as práticas de gestão inclusivas dos Professores de Apoio, validando, em última instância, a política pública de Educação Especial Inclusiva, como uma política afirmativa de direitos.

Para uma melhor compreensão da proposta, o presente trabalho será

estruturado em cinco capítulos. No segundo capítulo, fizemos um breve recorte no percurso histórico da Educação Especial no Brasil e analisa a incorporação de elementos inclusivos. Para tanto, toma-se como referência os principais dispositivos legais internacionais, os marcos nacionais e os fundamentos culturais, sociais e políticos, que em última instância, tecem a trama da Educação Especial no país. Pretende-se ainda, no segundo capítulo, resgatar o contexto de desenvolvimento da Educação Especial no estado de MG, seu desdobramento na SRE Sete Lagoas e, finalmente, o impacto das dinâmicas de funcionamento da Educação Especial na E.E. Campos Floridos, sendo a instituição, em minha perspectiva, o *lócus* privilegiado da inclusão.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico e descrevemos os percursos metodológicos a serem utilizados na presente pesquisa. No referencial teórico, ressalta-se a emergência do Professor de Apoio no processo inclusivo, com o foco nas políticas públicas educacionais mineiras. Ainda neste capítulo, questionamos se a efetividade da prática de gestão do AEE desenvolvida pelo Professor de Apoio e, na dimensão da inclusão, interroga-se a respeito da constituição da gestão como ferramenta de inclusão. Discutimos também a relevância dos processos de formação continuada e seu impacto no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), com ações propositivas a serem desenvolvidas na e a partir da E.E. Campos Floridos, com o objetivo de aprimorar os processos inclusivos na instituição de ensino, fortalecer a política educacional inclusiva e apontar caminhos para a superação das fragilidades identificadas a partir da presente pesquisa.

2 A MATERIALIZAÇÃO DOS IDEAIS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Na estruturação deste capítulo, abordou-se o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e os pressupostos internacionais norteadores de uma proposta educacional inclusiva que impulsionaram a consolidação das políticas educacionais brasileiras de Educação Especial. O capítulo perpassa as diretrizes legais, as proposições nacionais da política de inclusão educacional de alunos público do AEE, apresenta uma breve contextualização histórica do movimento da Educação Especial em Minas Gerais, com ênfase na implementação das políticas públicas inclusivas e se atém a análise da realidade da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas. Busca-se compreender as dimensões da Educação Especial Inclusiva a partir da perspectiva da Escola Estadual Campos Floridos.

2.1 DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

No Brasil, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) veiculam uma série de discussões, reflexões e ações no bojo das quais propostas educacionais de cunho inclusivo são gestadas. Tais propostas fundamentam-se no arcabouço legal, segundo o qual se assegura ao indivíduo deficiente o direito ao amplo acesso à escola regular, onde lhe será disponibilizado o atendimento educacional especializado com o objetivo de eliminar as barreiras ao processo pedagógico.

Em 1994, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cujo princípio balizador foi a integração instrucional. Esta perspectiva condiciona a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno às suas próprias condições de acompanhar e desenvolver-se no mesmo ritmo que as demais crianças de sua classe. As atividades de sala de aula são programadas a partir da premissa de que os alunos constituem um grupo homogêneo, com as mesmas disposições de aprendizagens.

A forma como o sistema escolar lidava com a deficiência, em última instância, refletia a própria compreensão que a sociedade tinha desta. Para Enfield e Harris (2003), a sociedade entendia a deficiência como um problema exclusivamente individual e não social. Dessa forma, não se requisitava do grupo social mudanças

profundas, por se tratar de um problema individual, que deveria ser solucionado no âmbito individual.

Ao vincular as condições de participação e aprendizagens dos alunos especiais a padrões homogeneizantes, a PNEE ignora a diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, não é capaz de provocar profundas mudanças na proposição da Educação Especial, que, em sua estrutura, permanece excludente. No entanto, a partir do momento em que os alunos passam a transitar e ocupar outros espaços escolares, com características menos segregadoras, o princípio da exclusão, marca fundamental da Educação Especial, começa a ruir de forma silenciosa e suas bases, pouco a pouco, começam a ceder lugar a um modelo mais integrador.

Segundo Mantoan (1997), o paradigma da integração possibilitou que as pessoas com deficiências se inserissem em espaços escolares dos quais eram excluídas anteriormente, o que representou um avanço para a Educação Especial. No entanto, os padrões escolares a serem alcançados pelos alunos deficientes eram estabelecidos para pessoas sem deficiência, cabendo, portanto, ao indivíduo com deficiência esforçar-se para adaptar-se. Ainda segundo Mantoan (2003), nas situações de integração escolar, nem todos os alunos cabem ou estão aptos a seguirem nas turmas do ensino regular. Há todo um processo de adaptação às exigências da escola, uma vez que esta não muda, os alunos é que devem mudar. Nesse contexto, embora a proposta de integração escolar represente um avanço, ela traz em si um retrocesso, pois não há mudança de paradigmas e não se questionam as políticas e a organização da educação especial e regular.

É somente a partir da promulgação da Lei nº 9.394/ 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que a temática da Educação Especial no Brasil começa a ser pensada numa perspectiva mais inclusiva. A legislação define a Educação Especial como uma modalidade escolar a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei traz às crianças com deficiências a prerrogativa de poder aprender com outras crianças e com possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/ 2001, no artigo 2º, ratifica a LDB e determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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, 2001a).

A Resolução supracitada instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e impulsionou, no Brasil, um movimento que passou a garantir ao sujeito, na rede pública, o atendimento com igualdade de acesso, permanência e sucesso escolar. Nesse sentido, com a implementação das Diretrizes Nacionais, surge um novo paradigma inclusivo, no qual a educação passou a valorizar as diferenças e a disponibilizar ao aluno de AEE os recursos necessários a fim de garantir-lhe sua permanência nas escolas.

O paradigma da escola inclusiva traz à tona outro modelo de relações, no qual a escola é instigada a criar mecanismos inclusivos voltados ao atendimento desta parcela da população escolar. Já não é mais o aluno que tende a adaptar-se ao Sistema Escolar, mas o contrário. Glat (2011) enfatiza que o sistema educacional precisa transformar-se, articulando as mudanças e adaptações necessárias para o atendimento inclusivo.

[...] a escola é que precisa se adaptar para atender aos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola. E não há alternativa! Este é o substrato da Educação Inclusiva: se não houver adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades educacionais especiais dos alunos, não haverá possibilidade de aprendizagem (GLAT, 2011, p. 8).

Em 2006, foi realizada, em Nova Iorque, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário e assumiu diversos compromissos no campo educacional. Decorrente de tais compromissos, imediatamente após a Convenção, o país formula a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sendo assim, as definições e as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram, fortemente, influenciadas pela concepção da Convenção de Nova Iorque, como foi o caso da discussão acerca da concepção de deficiência e de acessibilidade, princípios que a partir da Convenção passaram a fazer parte do debate brasileiro sobre a Educação Especial.

O primeiro refere-se à concepção de deficiência, que, de acordo com o entendimento da Convenção de Nova York (ONU, 2006), pode ser definido como

resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto. Nesse sentido, o ponto de vista sobre a deficiência pode determinar os direitos que são conferidos a partir da formulação e implementação das políticas públicas. O aspecto a que se refere é a interação que ocorre entre sujeito com deficiência e seu contexto. Isso traz à tona outro princípio, que é o da acessibilidade, pois cria inúmeros mecanismos para a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência. Ao contextualizar a deficiência, a Convenção sugere que é a ausência de acessibilidade que produz a incapacidade que, por vez, está associada à deficiência.

Assim é que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b) fundamenta-se nas diretrizes da Convenção de Nova York (ONU, 2006) e mantém integralmente três princípios defendidos por ela: o enfoque inclusivo, a não discriminação com base na deficiência e a acessibilidade. A articulação dos movimentos a favor da inclusão tem se mostrado bastante relevante no sentido de estimular e consolidar debates em torno do verdadeiro compromisso do Sistema Educacional frente aos processos inclusivos. Nos últimos tempos, torna-se bastante evidente as mudanças ocorridas nas escolas que se modificam e se reestruturam, procurando atribuir um significado novo à educação especial. Obstante a isso, a escola tem se configurado como um campo demarcado por afirmações e negações dos direitos, de disputas, de negociações e de contradições que delimitam os mais diversos posicionamentos em relação à implementação inclusão.

O Brasil, ao adentrar no século XXI, cumula a trajetória da educação especial avanços e retrocessos, numa dinâmica bastante complexa e desafiadora para o Sistema Educacional. Embora se possa afirmar que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva avançou no país, tornando-se hoje uma realidade, não podemos perder a perspectiva viva e dinâmica dessa realidade. Há muito ainda há ser conquistado.

2.2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Face ao processo de inclusão educacional experimentado no Brasil e no mundo, surge aqui a necessidade de se pensar a forma como o sistema mineiro se reestruturou perante os inúmeros desafios da implementação da política de Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, a SEE/ MG lançou, em 2001, o Programa de Apoio

à Educação para a Diversidade (PAED), cujos esforços envidados foram no sentido de implementar, em nível estadual, uma política educacional inclusiva. Com o intuito de consolidar o PAED, a SEE/ MG intensificou seus esforços e, nesse sentido, criou a Diretoria de Educação Especial (DESP)⁷, subordinada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. O principal desafio da DESP foi apoiar e desenvolver a implementação da política inclusiva, garantindo que seus pressupostos chegassem ao maior número possível de escolas. Importante destacar que, no contexto do estado de Minas Gerais, a criação da DESP representa um marco relevante na política educacional inclusiva mineira.

O PAED (MINAS GERAIS, 2012) estruturou-se a partir de quatro subprogramas: Currículo sem Barreiras, Formação, Rede de Apoio e Inovações. Cabe ressaltar que foi o subprograma Inovações que iniciou em Minas Gerais, através do Projeto Escola Inclusiva, as primeiras diretrizes para a implementação de uma política pública educacional inclusiva. O Projeto Escola Inclusiva tinha como objetivo principal promover, em toda a rede de ensino, condições para a efetivação de uma educação especial inclusiva de qualidade. E a estratégia utilizada pela SEE/ MG para que essa conquista ocorresse de forma planejada, monitorada e progressiva, foi a efetivação da proposta da Escola Inclusiva na modalidade de projeto-piloto.

O Projeto Escola Inclusiva instituiu, pela primeira vez, nas escolas públicas mineiras regulares, uma estrutura de acolhimento e atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE). O princípio básico da Escola Inclusiva defendia, nas escolas, uma estrutura inclusiva, capaz de oferecer suportes necessários a uma prática pedagógica inclusiva, cuja perspectiva primeira era de contemplar a diversidade, sem, no entanto, perder de vista as necessidades individuais dos alunos.

A partir de 2005, o então denominado Projeto Escola Inclusiva ganhou amplitude e passou a denominar-se Projeto Incluir, tendo como meta principal a melhoria da qualidade dos processos inclusivos em todas as escolas da rede educacional pública mineira. O Projeto Incluir nutria o ideal de que todas as escolas poderiam organizar-se, ao longo do tempo, para acolher todos os alunos, independentemente de suas limitações ou habilidades. O referido projeto

⁷ Com a publicação da Resolução SEE nº 4.256, de 09 de janeiro de 2020, a DESP se transforma em Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI).

fundamentou-se em quatro eixos, a saber: promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio; e atendimentos educacionais especializados.

O eixo da acessibilidade arquitetônica centrou-se na construção e/ ou adaptações das instalações físicas das escolas, garantindo a acessibilidade física dos alunos de necessidades educacionais especializadas. A DESP, através de parcerias com o Ministério da Educação (MEC), disponibilizava equipamentos tecnológicos que pudessem favorecer a inclusão dos alunos.

O eixo de capacitação dos educadores visava garantir aos alunos NEE a acessibilidade pedagógica, melhor acolhimento e atendimento de forma a promover o desenvolvimento de suas potencialidades. Para a consecução de tais objetivos, houve uma política de formação docente, reestruturações curriculares, elaboração de recursos didáticos, as escolas foram melhor equipadas, enfim, a SEE/ MG passou a perseguir uma lógica educacional mais inclusiva.

Além dos eixos e das inovações acima mencionadas, podemos citar o eixo que articula a formação de uma rede institucional de apoio às escolas inclusivas. Tal rede deveria articular os diversos atores presentes no contexto da inclusão, como escolas, famílias, saúde, assistência social, entre outros, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os atores, em busca de soluções para as dificuldades encontradas, fortalecendo o processo inclusivo.

A partir das diretrizes do Projeto Incluir, a DESP estruturou, no âmbito das SRE's, na Divisão Pedagógica, a Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão, composta por servidores capacitados para se tornarem multiplicadores do Projeto Incluir nas unidades escolares. A articulação entre a SEE/ MG e as escolas é delegada em cada SRE às ESAI's, que se constituem no elo entre a política proposta pelo órgão central e a sua implementação nas escolas. Suas atribuições principais dizem respeito a organizar, monitorar e avaliar junto às escolas a proposição da educação pública inclusiva assumida pelo estado de MG.

Na trajetória educacional de Minas Gerais, a Educação Especial foi ao longo dos anos se consolidando e desenvolvendo as bases para o desenvolvimento de uma política educacional mais inclusiva. Neste cenário, é relevante citar a contribuição legal da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais nº 451/ 2003 (MINAS GERAIS, 2003b). A referida Resolução garantiu ao AEE três conquistas importantes:

- Assegurou, na escola regular, a inclusão do aluno com necessidades especiais nos programas oferecidos pela instituição e que favoreciam o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao exercício da cidadania;
- Estabeleceu e definiu os serviços complementares e/ ou suplementares de apoio especializado, em escolas da rede regular de ensino: salas de recursos, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da Língua Brasileira de Sinais, braile, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outras;
- Previu a oferta e a garantia da participação de professores, diretores, especialistas e demais profissionais da Educação especial em cursos de formação continuada, para a educação básica.

Nos anos que se seguiram, a pauta nacional da educação inclusiva vai ganhando cada vez mais espaço nos debates acerca dos referenciais necessários para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Em Minas Gerais, as políticas educacionais inclusivas também se fortalecem. Congruente com o cenário nacional, em 2013, a SEE/ MG editou a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 460, cujo teor se alinhava às Diretrizes para a Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2001a). Dentre as principais mudanças trazidas pela Resolução, está o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), disposto como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular. A supracitada Resolução identifica o AEE com o atendimento que se dá na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com obrigatoriedade de ser efetuado no contraturno da escolarização, podendo ocorrer em outras escolas, diferentes da escola de origem do aluno.

A Resolução CEE nº 460 (MINAS GERAIS, 2013a) traz ainda para o campo da Educação Especial, o uso do termo Tecnologias Assistivas, cuja conceituação é feita pelo Comitê de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (MINAS GERAIS, 2013a).

O termo acessibilidade, no contexto da referida Resolução, pode ser entendido como condição para que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades utilizem, com segurança e autonomia, as vias, edificações e os espaços públicos e privados, mobiliário, equipamento e recursos tecnológicos, meios de transporte, sistemas e meios de comunicação e informação, bem como todos os materiais didáticos e pedagógicos inclusivos.

Fruto deste posicionamento afirmativo adotado por Minas Gerais quanto aos princípios para a Educação Especial Inclusiva, a SEE/ MG lança, em 2013, o Guia de Orientações da Educação Especial na rede estadual mineira (GOEE/ MG), documento que cria para Minas Gerais um ordenamento legal e jurídico, norteador da dinâmica da Educação Especial Inclusiva e confere clareza aos diferentes papéis desempenhados pelas instituições e atores envolvidos. Além do mais, o GOEE coloca luz e dirime importantes dúvidas referentes a aspectos subjacentes ao processo inclusivo, dos quais não se tinha até então tamanha clareza e detalhamento legal.

Uma disposição importante apresentada pelo GOEE/ MG (2013) diz respeito à definição do público-alvo da Educação Especial. De acordo com a referida legislação, considera-se público alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação. Após definição do perfil do público-alvo da Educação Especial o GOEE/ MG, assegurar-lhes o acesso e o percurso escolar com qualidade, que pode assim ser traduzido:

Ao aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, são assegurados o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino (MINAS GERAIS, 2013d).

O GOEE define os recursos de acessibilidade aos quais o aluno público de AEE terá direito e os categoriza em recursos referentes à acessibilidade física, pedagógica e dos sistemas de comunicação e informações. Para efeitos desta pesquisa, interessa-nos identificar os recursos de acessibilidade pedagógica, pois, é nesta categoria que se inserem as atividades do Professor de Apoio, objeto central desta investigação.

O Guia supracitado aborda a acessibilidade pedagógica e prevê a disponibilização dos serviços de acompanhamento realizados por profissionais de AEE especializados. São eles: Professor de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Tradutor Intérprete de Libras (TIL) e Guia-Intérprete (GI), cujo propósito é dar ao aluno, o suporte necessário à sua participação efetiva durante as aulas, ocorrendo, portanto nas salas de aula, nas escolas regulares.

A Política de Educação Especial Inclusiva mineira, a partir de 2013, cria o contexto educacional no qual emerge a figura do Professor de Apoio. E sua chegada à escola desmistifica o discurso “integrativo”, no qual, em detrimento das potencialidades da pessoa com deficiência, colocam-se em evidência apenas suas incapacidades. A este respeito tem-se que: “[...] o atendimento educacional aos deficientes deve estar libertado de qualquer caráter filantrópico ou religioso e de uma orientação para a incapacidade ou invalidez” (MARQUES et al, 2009, p. 30).

2.3 A EMERGÊNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO CENÁRIO INCLUSIVO

Compreende-se que a presença do Professor de Apoio na escola regular, bem como sua função, respalda-se na lógica da inclusão e materializa ações e estratégias desenvolvidas para proporcionar ao aluno de AEE um atendimento educacional inclusivo. A partir do momento em que a escola assume seu propósito inclusivo, o professor de apoio torna-se um importante aliado nesta empreitada, principalmente, se é capaz de discernir qual o papel a ser desempenhado no projeto inclusivo assumido pela escola. A este respeito e com o objetivo de delinear o desenvolvimento pedagógico do aluno de AEE e acompanhar a evolução de seu processo de aprendizagem, em Minas Gerais, o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d) define as atribuições do Professor de Apoio, como sendo:

- a. atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;

- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2013d, p. 15-16).

A demanda para Professor de Apoio, segundo o referido Guia, se justifica quando:

O aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade (MINAS GERAIS, 2013d, p.13).

Ao pensar sobre o papel do Professor de Apoio, o GOEE define sua função como essencialmente pedagógica e ressalta que deve atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão do aluno do AEE:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor (es) regente(s), visando a favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático- pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos (MINAS GERAIS, 2013d, p.14).

As ideias de Pereira Neto (2009) a respeito da função do Professor de Apoio condizem com a proposta do GOEE, no qual cabe ao profissional oferecer suporte ao aluno deficiente, inserido em salas regulares que demonstrem tal necessidade. Já Silva e Maciel (2005) ampliam ainda mais o entendimento a respeito da função do Professor de Apoio ao afirmar que ele é designado para a classe na qual há a presença de aluno(s) com deficiência (ou com dificuldades de aprendizagem), sendo um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. Nessa perspectiva, ele se torna um auxílio educativo para professores de diferentes disciplinas em que sua intervenção deve ser incluída no planejamento global da aula e não se reduzir a uma atenção individualizada.

A definição da função de Apoio utilizada por Silva e Maciel (2005), na qual o profissional atua na perspectiva de suporte para o grupo, parece bastante razoável e interessante. Embora o documento norteador das políticas públicas inclusivas em Minas Gerais, o GOEE, não contemple a perspectiva apontada por Silva e Maciel (2005), há uma compreensão e uma expectativa dos sistemas escolares, baseada no senso comum, de que o Professor de Apoio colabore com a inclusão do aluno. O profissional deve estabelecer um diálogo entre o nível micro, o universo das dificuldades, potencialidades e desafios do aluno e o nível macro, sua relação e inserção na sala de aula como um todo.

A este respeito, Rodrigues (2007) observa que, em Portugal, a existência e presença do Professor de Apoio nas escolas é algo bastante comum. Embora no referido país, a colocação desse profissional seja algo consensual, apenas garantir sua presença em sala de aula é desnecessário. Nessa perspectiva, “a atuação de professores de apoio só é relevante quando traduz em mudanças profundas nas condições de atendimento aos alunos (RODRIGUES, 2007)”.

A literatura sobre Educação Especial Inclusiva faz notar que o papel desempenhado pelo Professor de Apoio no contexto escolar é considerado fundamental para viabilizar a permanência e participação em sala de aula do aluno com deficiência e/ ou TGD. Nesse sentido, Silva e Maciel (2005) defendem que a presença do Professor de Apoio na sala de aula cria oportunidade para os alunos deficientes e/ ou TGD aprenderem os conteúdos com os demais discentes, a partir da possibilidade dos Professores de Apoio oferecerem uma resposta educativa mais diversificada e individualizada, que beneficia não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, mas todas. Assim, obstante a todas as

limitações e desafios escolares, com os quais se depara o Professor de Apoio, este emerge no contexto educativo, como uma dentre as muitas respostas possíveis que os sistemas educacionais podem dar ao desafio da inclusão.

2.4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SRE SETE LAGOAS

O município de Sete Lagoas localiza-se na região central mineira e está a aproximadamente 72 quilômetros de Belo Horizonte. De acordo com as projeções do último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), Sete Lagoas possui uma população estimada de 239.639 pessoas, sendo considerado o município mais populoso de sua microrregião. Sua economia tem como principal fonte a atividade siderúrgica primária, cuja produção de ferro-gusa representa 65% da produção total mineira. O município conta ainda com diversas empresas e indústrias na extração de calcário, mármore, ardósia, argila, areia, fábricas de peças automotivas, linhas de montagem de caminhões e veículos de defesa.

Em relação aos dados de Educação, de acordo com dados do Censo Escolar/ (INEP, 2018), o município de Sete Lagoas, em 2018, possuía 64 escolas, tendo sido contabilizadas as instituições da rede municipal, estadual, privada e das Organizações da Sociedade Civil. A taxa de escolarização da população de seis a 14 anos de idade era de 98,6 %. A proporção de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo era de 67%, enquanto a proporção de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo era de 48,74%. Os índices indicam que o município, de modo geral, tem apresentado bons resultados em relação à escolarização.

Na sede do município, desde 1968, funciona a Superintendência Regional de Ensino (SRE), que atende, prioritariamente, escolas estaduais, mas oferece suporte às escolas das demais redes. A Regional é composta por 18 municípios, sendo que a rede municipal de educação prescinde das normativas da SRE Sete Lagoas, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação constitui um sistema próprio de ensino. Os municípios que configuram a regional Sete Lagoas são: Araçá, Baldim, Cachoeira da Prata, Caetanópolis, Capim branco, Cordisburgo, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Jequitibá, Maravilhas, Matozinhos, Papagaios, Paraopeba, Pompéu, Prudente de Moraes, Santana de Pirapama e Sete Lagoas.

A Lei Delegada nº 180/ 2011, ao dispor sobre a estrutura orgânica da

Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, define que as SRE's são os órgãos, legalmente instituídos, responsáveis para integrar institucionalmente a SEE/ MG junto às regionais. É importante destacar que, nessa estrutura, as SRE's desempenham uma função imprescindível no processo de implementação das políticas públicas educacionais mineiras.

De acordo com o Decreto nº 45.849/ 2011, as SRE's têm por finalidade:

Exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógico, de orientação normativa, cooperação, articulação e de integração do Estado com os Municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011a).

No contexto desta pesquisa, é relevante citar que, assim com as demais SRE's que compõem a SEE/ MG, a SRE Sete Lagoas está estruturada a partir de três diretorias: Diretoria Educacional (DIRE), Diretoria de Pessoal (DIPE) e Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI). A atuação profissional da pesquisadora se inscreve no âmbito da DIRE, no setor de Divisão Pedagógica (DIVEP), na ESAI, que, em última instância, é responsável em nível regional pelas ações pertinentes à Educação Especial Inclusiva.

O Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, dispõe sobre a organização da SEE/ MG e, no capítulo referente às competências da mesma, define que a Secretaria tem por finalidade:

Planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural, competindo-lhe: I – formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência; [...] III – estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual; IV – promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola; V – realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações; Estadual (MINAS GERAIS, 2011a).

As diretrizes pedagógicas da SEE/ MG são viabilizadas nas regionais de ensino

através da DIRE, cuja finalidade é, segundo o supracitado Decreto, dentre outras, coordenar o desenvolvimento das ações pedagógicas, competindo-lhe:

Orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; Orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica (MINAS GERAIS, 2011a).

Nas SRE's, as diretrizes educacionais da SEE/ MG se materializam através da DIVEP, que é o setor responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e projetos pedagógicos junto às escolas, atuando de forma ativa na implementação das diretrizes das políticas públicas educacionais, tendo em vista a promoção da qualidade da educação oferecida aos alunos. Suas ações são operacionalizadas mediante visitas às instituições, capacitações, estudos e encontros pedagógicos. Atualmente, a DIVEP Sete Lagoas articula-se em torno do desenvolvimento dos seguintes projetos: Temáticas relacionadas ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Educação Integral e Integrada, Ensino Médio e Cursos profissionalizantes, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Avaliação Externa, PDDE interativo, Itinerários Avaliativos, Ensino Médio, Livro Didático e Educação Especial.

Para desenvolver as ações de acompanhamento e monitoramento dos projetos relacionados, o setor conta com uma equipe de 10(dez) integrantes. É importante identificar o número total de alunos matriculados na jurisdição, pois nos ajuda a delimitar os contornos e dimensões da demanda da DIVEP (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de matrículas por níveis de ensino – SRE Sete Lagoas (2018)

Nível de Ensino	Nº de Matrículas
Ensino Fundamental: anos iniciais	9.453
Ensino Fundamental: anos finais	14.934
Ensino Médio	540

Educação de Jovens e Adultos: Ensino presencial	3.784
Educação de Jovens e Adultos: Ensino semipresencial	900
Educação profissional	654
Total de matrículas	45.204

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2018).

Os dados da Tabela 1 sinalizam para o fato de que a SRE Sete Lagoas possui uma rede de ensino robusta, o que pode ser observado em termos de quantitativo de matrículas, níveis e modalidades de ensino. É relevante citar que o número de matrículas se encontra pulverizado entre os diversos níveis de ensino, havendo uma predominância de matrículas para o Ensino Fundamental anos finais e anos iniciais, respectivamente. É importante citar, ainda, que as matrículas supracitadas estão distribuídas nos 18 municípios e 74 escolas que compõem a jurisdição de Sete Lagoas.

Dentre os projetos desenvolvidos pela DIVEP, no campo das temáticas especiais, tem-se o projeto de Educação Especial, cujas ações são desenvolvidas pela Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (ESAI). Além de orientar as 74 instituições estaduais da regional, a ESAI presta acompanhamento pedagógico a 12 escolas da Organização da Sociedade Civil (OSC), sendo 11 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e uma escola especial. Atende ainda, em regime de parceria, as 17 secretarias municipais de educação que lhe são vinculadas.

Além dos dados referentes ao quantitativo geral de matrículas da jurisdição, conforme exposto, é significativo identificar, de forma pormenorizada, a distribuição das matrículas na Educação Especial na extensão de todo o território da jurisdição. Tais dados fornecem elementos capazes de nos ajudar a dimensionar com mais propriedade a configuração da demanda de AEE na jurisdição. Nesse sentido, apresentamos a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Número de matrículas da Educação Especial por municípios e níveis de ensino – SRE Sete Lagoas (2018)

Município	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais e incluídos)					Total de matrículas
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA presencial		
	anos iniciais	anos finais		Fund.	Médio	
Araçáí	0	0	4	0	0	04

Baldim	0	29	18	3	0	50
Cachoeira da Prata	0	0	3	0	0	03
Caetanópolis	5	18	7	1	0	31
Capim Branco	0	31	23	0	0	54
Cordisburgo	5	11	3	0	0	19
Funilândia	3	7	7	0	0	17
Inhaúma	0	16	20	0	0	36
Jequitibá	2	23	20	0	0	45
Maravilhas	2	3	10	0	0	15
Matozinhos	17	40	26	0	2	85
Papagaios	1	20	14	1	0	36
Paraopeba	12	53	18	7	6	96
Pompéu	23	55	17	2	0	97
Prudente de Moraes	8	7	4	0	1	20
Santana de Pirapama	2	2	0	0	0	04
Sete Lagoas	203	534	306	15	24	1082
TOTAL GERAL						1.694

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2018).

A Tabela 2 indica um total de 1.694 matrículas em Educação Especial, evidenciando-se a predominância de maior número de matrículas em Sete Lagoas, já que o município tem uma densidade demográfica superior aos demais. Em relação ao número de matrículas por níveis de ensino, enquanto o município sede tem as maiores concentrações nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos demais, os maiores quantitativos estão no Fundamental anos finais e Médio.

Quanto à concentração de matrículas da Educação Especial no Ensino Médio, este é um dado interessante e dá margem a interpretações. No entanto, parece-nos um bom indicador, pois os alunos têm suas trajetórias escolares garantidas, sendo preservado o direito de percurso escolar com possibilidade de conclusão. Ainda no sentido de caracterização da demanda da ESAI, quanto ao Professor de Apoio, é imprescindível saber de que forma se compõe esta demanda. Portanto, é substancial localizar quantos são e identificar em quais municípios e escolas atuam.

Tabela 3 – Número de Professores de Apoio por escolas em Sete Lagoas (2018)

Município	Nome do estabelecimento de ensino	nº de Prof. de Apoio
	Centro Estadual de Educação Continuada	0

Sete Lagoas	E.E. Antônio Francisco de Oliveira	3
	E.E. Ápio Sólon Cardoso	6
	E.E. Bernardo Valadares de Vasconcelos	1
	E.E. Deputado Renato Azeredo	3
	E.E. Doutor Afonso Viana	6
	E.E. Doutor Alonso Marques Ferreira	6
	E.E. Doutor Arthur Bernardes	10
	E.E. Doutor Avelar	12
	E.E. Doutor Olinto Sátyro Alvim	5
	E.E. Doutor Ulisses Vasconcelos	1
	E.E. Edite Furst	8
	E.E. Emílio de Vasconcelos Costa	7
	E.E. Eponina Soares	4
	E.E. Governador Juscelino	4
	E.E. José Evangelista França	4
	E.E. Júlio César Reis Oliveira	6
	E.E. Maria Amâncio	5
	E.E. Maurilo de Jesus Peixoto	4
	E.E. Mauro Faccio Gonçalves	4
	E.E. Modestino Andrade sobrinho	3
	E.E. Prefeito Zico Paiva	13
	E.E. Prof. Cândido Azeredo	6
	E.E. Prof. João Fernandino Júnior	2
	E.E. Campos Floridos	6
	E.E. Prof. ^a Elza Moreira Lopes	7
	E.E. Ruth Brandão de Azeredo	3
	E.E. Santos Azeredo	4
	E.E. Sinhá Andrade	3
	TOTAL GERAL:	146

Fonte: Arquivo SAI/ DIVEP (2018).

A Tabela 3, adiante, indica que, no ano de 2018, haviam 146 Professores de Apoio atuando nas escolas estaduais do município de Sete Lagoas. É possível observar ainda que as instituições com as maiores concentrações de Professor de Apoio eram: E.E. Prefeito Zico Paiva, E.E. Doutor Avelar e E.E. Dr. Arthur Bernardes. Ressalta-se que os maiores quantitativos de matrículas de alunos da Educação Especial, no município de Sete Lagoas, concentram-se no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.

Embora no município de Sete Lagoas haja 1.694 alunos matriculados na Educação Especial, não há uma correspondência direta entre o número de matrículas e número de Professores de Apoio. Neste caso, nem todo aluno de Educação Especial necessita de suporte pedagógico do Professor de Apoio. O critério para concessão de Professor de Apoio, de acordo com o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), leva em consideração o diagnóstico clínico (Deficiência ou TGD) e a avaliação pedagógica aluno, realizada pela ESAI.

A solicitação do Professor de Apoio é feita pela escola à SRE Sete Lagoas, a partir do seguinte fluxo: A escola ao matricular o aluno deverá obter junto aos pais ou responsáveis informações sobre as especificidades apresentadas pelo aluno e solicitar dos pais relatórios do atendimento e/ou acompanhamento clínico a que ele tenha sido ou esteja sendo submetido. A partir da apresentação do diagnóstico clínico a escola deverá cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e informar qual o tipo de deficiência ou transtorno e altas habilidades que ele apresenta. A partir desses procedimentos a escola entra em contato com a SRE Sete Lagoas e solicita da ESAI uma avaliação pedagógica do aluno. Constatada a necessidade de Professor de Apoio, haverá concessão da vaga, de acordo com os trâmites legais estabelecidos.

Para a designação de Professor de Apoio, a SEE/MG, dispõe anualmente, em resolução, os critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Ao final de cada ano letivo, ocorre à publicação da Resolução de Pessoal com vigência para o ano subsequente, assim são abertas anualmente inscrições para a designação de candidatos ao exercício de função pública nas escolas da rede Estadual de Ensino e nas Superintendências Regionais de Ensino (SRE), nos termos da Resolução.

A Educação Especial, dentre outras, é tratada como modalidades de ensino e o Professor de Apoio ocupa o cargo de Professor de Educação Básica (PEB), cuja carga horária semanal de trabalho correspondente a uma jornada de 24 horas. Para atuar na Educação Especial, é necessário que o profissional tenha formação especializada, cursos de capacitação, aperfeiçoamento e extensão universitária de pelo menos 160 horas. Os candidatos a Professor de Apoio serão classificados em listagem única, por município, observando-se a habilitação/ escolaridade exigida no âmbito da Resolução vigente.

De acordo com o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), cada Professor de Apoio deverá atender ao máximo de três alunos agrupados em uma única turma, desde que no mesmo ano de escolaridade. Este limite legal só é contemplado nas escolas com mais de uma turma por ano de escolaridade. Existindo apenas uma turma, o Professor de Apoio atende a totalidade de alunos matriculados, ainda que esse quantitativo seja superior a três. É importante citar que o referido Guia proíbe mais de um Professor de Apoio por turma.

Tabela 4 – Número de Professores de Apoio por escolas nos municípios da SRE Sete Lagoas (2018)

(continua)

Município	Nome do estabelecimento de ensino	Nº Prof. Apoio
Araçai	E.E. Prof. ^a Maria da Conceição Silva	2
Baldim	E.E. José Ribeiro da Silva	7
Baldim	E.E. Oscar Artur Guimarães	3
Cachoeira da prata	E.E. Maria Anália Mendes Ferreira	2
Caetanópolis	E.E. Prof. ^a Célia Maria Barbosa	3
Caetanópolis	E.E. Professora Dora Silva	6

Tabela 4 – Número de Professores de Apoio por escolas nos municípios da SRE
Sete Lagoas (2018)

(conclusão)

Município	Nome do estabelecimento de ensino	Nº Prof. Apoio
Capim branco	E.E. Francisco Sales	7
Capim branco	E.E. Mestre Cornélio	7
Cordisburgo	E.E. Cláudio Pinheiro de Lima	5
Cordisburgo	E.E. Mestre Candinho	4
Cordisburgo	E.E. Professor Anísio Teixeira	5
Funilândia	E.E. Aluísio Ferreira de Souza	6
Funilândia	E.E. Diolino Moreira	4
Inhaúma	E.E. Messias Antônio Guimarães	5
Jequitibá	E.E. Professor Vítor Pinto	9
Maravilhas	E.E. Professor Francisco Tibúrcio	2
Matozinhos	E.E. Bento Gonçalves	3
Matozinhos	E.E. Felícia Fernandes Campos	4
Matozinhos	E.E. Hermelita Soares Horta	4
Matozinhos	E.E. Prof. ^a Vitiza Octaviano Viana	5
Matozinhos	E.E. Visconde do Rio das Velhas	5
Matozinhos	E.E. Waldemar Pezzini	3
Papagaios	E.E. Diogo de Castro	6
Papagaios	E.E. Jacir Lopes Duarte	3
Papagaios	E.E. Renato Filgueiras	4
Paraopeba	E.E. Agnaldo Edmundo Silva	6
Paraopeba	E.E. Conselheiro Afonso Pena	6
Paraopeba	E.E. Joaquina Cândida Moreira	4
Paraopeba	E.E. Padre Augusto Horta	6
Pompéu	E.E. Dona Francisca de Oliveira	5
Pompéu	E.E. Dr Jacinto Campos	6
Pompéu	E.E. Ministro Francisco Campos	2
Pompéu	E.E. Paulo Campos Guimarães	7
Pompéu	E.E. Pedro Roberto de Menezes	3
Prudente de Moraes	E.E. João Rodrigues da Silva	4
Prudente de Moraes	E.E. Virgílio de Melo Franco	2
Santana de Pirapama	E.E. Coronel Domingos Diniz Couto	2
Santana de Pirapama	E.E. João Martins Guimarães	1
Santana de Pirapama	E.E. Juvelino Vieira de Avila	1
TOTAL GERAL:		167

Fonte: Arquivo SAI/ DIVEP (2018).

Após a análise das Tabelas 1,2,3 e 4, podemos afirmar que a demanda da Educação Especial na SRE Sete Lagoas alcança um número significativo de escolas, distribuídas num território amplo, com diferentes distâncias físicas, caracterizando assim, uma demanda extensa, diversificada e, em alguns casos, bastante específica, como é o caso, por exemplo, das escolas das APAE's. Importa citar ainda que, com o advento da inclusão, registra-se um crescimento considerável da demanda de alunos do AEE para a escola regular.

Temos ainda que considerar o fato de que o movimento de inclusão encoraja as famílias a matricularem seus filhos nas escolas regulares. Este fenômeno tem acarretado um acentuado aumento do número de Professores de Apoio atuando na rede estadual, na jurisdição de Sete Lagoas, conforme Tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Número de Professores de Apoio atuantes nas escolas da SRE Sete Lagoas, no período de 2014-2018.

Ano	Nº Professor de Apoio
2014	243
2015	278
2016	291
2017	326
2018	340

Fonte: Dados do Setor de Divisão de Pessoal, SRE Sete Lagoas (2018).

A Tabela 5 apresenta um crescimento acelerado no número de Professores de Apoio na SRE Sete Lagoas. Observa-se que, ao longo dos últimos cinco anos, a Superintendência ampliou o número de profissionais de apoio, sendo que, de 2014 a 2018, houve um aumento de 71% no número desses docentes. A presença destes nas escolas tem crescido a cada ano e também provocado um impacto nas dinâmicas escolares. O aumento do número de Professores de Apoio na SRE Sete Lagoas tem sido impulsionado pelo crescimento do número de matrículas de alunos Deficientes e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. A chegada desse público justifica, em grande parte, o crescimento da demanda pelo Professor de Apoio.

O que se constata, a partir de relatos feitos à ESAI, é que, no imaginário de

muitos gestores escolares, especialistas, professores, família e, até mesmo, profissionais da saúde, o Professor de Apoio se apresenta como a solução mais simples para a resolução de todos os problemas e conflitos relacionados ao aluno de AEE. Com a chegada do Professor de Apoio à escola, acredita-se que os obstáculos referentes ao processo de inclusão serão removidos, as dificuldades de aprendizagem desaparecerão, as questões ligadas ao quadro clínico do aluno, como excesso de agitação, agressividade exacerbada e autoagressão, serão solucionadas. Além dos problemas enfrentados com o aluno decorrentes de sua educação familiar, como, por exemplo, falta de limites e de respeito ao próximo.

Os registros da ESAI e das escolas evidenciam que, à medida que os Professores de Apoio chegam às escolas, aos poucos, também notam-se suas limitações, dificuldades e dilemas para solucionar muitas das demandas que lhes são atribuídas pela escola, SRE e famílias. Um dos possíveis motivos para tais dificuldades reside no fato de a presença do Professor de Apoio no meio escolar ser algo relativamente novo, tendo surgido no contexto escolar mineiro apenas a partir de 2013. Por se tratar de uma figura nova na estrutura e dinâmica escolar, o Professor de Apoio, frequentemente, depara-se com situações nas quais têm suas funções mal compreendidas e mal delimitadas, inclusive por ele próprio.

A despeito do GOEE (MINAS GERAIS, 2013d) apresentar de forma explícita as atribuições do Professor de Apoio, não há ainda uma apropriação e elaboração coletiva de tais proposições, tanto por parte do próprio Professor de Apoio, quanto pelos coletivos escolares e comunidade, de modo geral. Esta falta de entendimento generalizado do papel que é atribuído ao Professor de Apoio tem, ao longo do tempo, contribuído para reforçar contradições e tensões nos espaços escolares.

Para a análise e categorização inicial nos pautamos na identificação de aspectos apontados pelo GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), como essenciais a garantia do processo inclusivo. Nesse sentido observamos nos documentos a interação do aluno de AEE e Professor de Apoio com a turma, permanência e realização de atividades dos alunos de AEE em sala de aula e a premissa de que a presença do professor de Apoio em sala de aula seria suficiente para garantia do processo inclusivo. Vejamos aqui algumas evidências das dificuldades observadas na atuação dos Professores de Apoio, registradas pela Escola e pela ESAI, em seus Relatórios de Visita do AEE. Algo frequentemente observado é o isolamento no contexto da sala de aula, do aluno e do Professor de Apoio. Imbuídos de boas intenções, os

Professores de Apoio acabam por isolar o aluno do contexto de sua sala de aula, numa tentativa de favorecer o processo de aprendizagem do discente. Os professores o cercam de cuidados e procedimentos que acabam por segregá-lo numa interação exclusiva com o Professor de Apoio. O que se tem comumente é o professor e o aluno, recuados do restante da turma, realizando atividades descontextualizadas da classe e administrando um tempo que difere em absoluto do tempo estabelecido pela rotina da turma. Por de trás dessa prática, muitas vezes “ingênua” do Professor de Apoio, encontra-se uma concepção fragilizada do processo inclusivo, que se materializa em práticas educacionais excludentes e segregadoras. Isso é agravado pela atitude do Professor de Apoio em desenvolver inúmeras atividades fora da sala de aula, das quais os demais alunos não participam.

As práticas descritas, pela sua natureza, caracterizam a atividade do Professor de Apoio como uma modalidade de “aula particular” dentro da sala de aula. Embora esta prática seja aparentemente “inofensiva”, ela engendra outras situações excludentes. Por exemplo, o Professor de Apoio assume o papel de cuidador, estabelecendo e nutrindo com o aluno uma relação de codependência física e emocional, na qual o discente se torna mais e mais dependente, limitando o estímulo ao desenvolvimento de sua autonomia.

Observa-se ainda que, frente ao despreparo profissional do Professor de Apoio em lidar com o aluno que apresenta Deficiência e/ ou TGD, é comum que os professores assumam uma postura protetora e paternalista diante dos alunos especiais. Amaral (1996) destaca que o preconceito nem sempre ocorre através de uma valorização negativa de seu alvo. A superproteção é um bom exemplo de que podemos agir de forma a proteger e até valorizar positivamente o esforço de alguém com deficiência. Mas essa proteção revela nossa certeza na incapacidade daquela pessoa em realizar as ações propostas, o que nos leva a fazer pelo outro antes que ele possa experimentar suas possibilidades.

Tomando-se como referência a análise dos instrumentos de registros da ESAI, como relatórios de visitas, atas de reuniões com gestores escolares, pautas de reuniões com especialistas, registro de orientações da ESAI aos Professores de Apoio, registro de orientações das pedagogas aos professores AEE, dentre outros, é possível afirmar que, embora as escolas estejam aprovacionadas de Professores de Apoio, sua presença na instituição não tem sido suficiente para fortalecer o processo de inclusão dos alunos de AEE. Tão logo, o referido profissional se depara, em sala

de aula, com os inúmeros desafios e demandas da gestão pedagógica da inclusão do AEE. Emerge-se no cenário das escolas uma dupla demanda para a ESAI, a necessidade de orientação e formação continuada do Professor de Apoio.

A partir do exposto, compreende-se que a presente pesquisa é marcada pelo pressuposto de que há uma lacuna importante no processo de formação inicial e continuada do Professor de Apoio referente à sua especialização na Educação Especial, impedindo-o de realizar com êxito o processo de gestão do AEE. Pressupõe-se, ainda, que, embora o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), destaque a importância da formação de professores, ao longo dos últimos cinco anos, os registros da ESAI, bem como ofícios e e-mails trocados com a DESP, indicam a ausência de ações formativas voltadas às equipes da Educação Especial.

Compreender a Educação Especial, a partir do contexto da SEE/ MG, requer, para além dos conhecimentos técnicos e legais, um mergulho no universo dos princípios, diretrizes, aportes teóricos e práticas pedagógicas. Faz-se necessário a apreensão da dinâmica inclusiva, numa perspectiva ampliada, o que nos remete a consolidação das diretrizes internacionais inclusivas, das políticas públicas nacionais, sem, no entanto, perder de vista a escola, enquanto *lócus* privilegiado das práticas inclusivas. Para o objetivo desta investigação, interessa-nos abordar, especificamente, a Escola Estadual Campos Floridos, como será feito no tópico a seguir.

2.5 A ESCOLA ESTADUAL CAMPOS FLORIDOS

A Escola Estadual Campos Floridos situa-se no município de Sete Lagoas. De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), a instituição possui, em seu entorno, bairros residenciais antigos que apresentam população pouco flutuante. Há ainda bairros de criação mais recente, com população flutuante, embora a situação ocupacional não apresente diferença significativa em relação aos bairros mais antigos da região. Há, na região uma predominância de trabalhadores da indústria, do comércio, diaristas, prestadores de serviço e alguns funcionários públicos. De acordo com o PPP (2018), a E.E. Campos Floridos:

Acolhe um público bastante diversificado, advindos dos bairros já mencionados e ainda alunos de bairros mais distantes do município,

bem como de cidades vizinhas, caracterizando assim, sua relevância no cenário educacional do município (PPP, 2018, p. 5).

Para entender as oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos culturais e sociais, o PPP (2018) traz contribuições acerca do território escolar. Dados do documento indicam que o percentual aproximado de estudantes que residem no território em que a escola está inserida é de 90%. A escola apresenta:

Uma biblioteca de acesso à comunidade, com condição de uso considerada razoável pela escola e com uso diário, conforme cronograma da escola, que estabelece o uso diário por turma de no mínimo uma vez por semana. Três espaços públicos para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada boa pela escola e com a frequência de utilização diária, pelos alunos. E ainda um espaço público para acesso à internet, com condição de uso considerada ruim pela escola e com a frequência de utilização pelos alunos sempre que solicitados para pesquisa (PPP, 2018, p. 11).

De acordo com o PPP (2018), o Índice Socioeconômico da Escola (ISE) é 43, considerado um alto índice. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), respondidos pela escola anualmente. A instituição em estudo interpreta esse índice da seguinte forma:

A escola atende uma clientela muito diversificada, sendo que a maioria das famílias possui uma situação razoável nos aspectos utilizados para definir o índice, porém, uma comunidade mais desprovida de oportunidades culturais. Nas avaliações diagnósticas identificamos e compreendemos que as maiores dificuldades de aprendizagem são dos alunos oriundos das escolas municipais que chegam com grandes defasagens e ingressam na escola para a continuidade da sua escolarização (PPP, 2018, p. 11).

O PPP informa que a Escola supracitada foi criada em 1970, inaugurada em 12 de outubro de 1972, inicialmente, atendendo apenas às quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Na época, era denominada de Escola Polivalente do Projeto de Expansão e Melhoramento do Ensino (PREMEM), tendo sua criação sido fruto de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC), Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/ MG) e a Prefeitura Municipal de Sete Lagoas. Segundo o PPP, o PREMEM era financiado por um convênio estabelecido entre o Brasil e os Estados

Unidos. Distinguiu-se do sistema educacional da época por tratar-se de:

Um sistema singular, com regime semestral, carga horária integral e iniciação profissional em quatro áreas: Técnicas Agrícolas, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar. Na 5ª e 6ª série, os alunos faziam rodízios entre esses quatro conteúdos. A partir da 7ª série, faziam opção entre um deles (PPP, 2018, p. 6).

As informações coletadas através do PPP (2018) indicam que o PREMEM propiciou à instituição a vivência de um padrão educacional inovador para a época, de excelente qualidade. A preocupação com a qualidade se manifestou no cuidado com a formação dos profissionais, especialmente preparados pelo PREMEM. Ainda segundo o PPP (2018), preocupada com a educação de qualidade e a formação da cidadania, a escola desenvolveu uma prática democrática e participativa, com a criação do Centro Cívico e do Grêmio Estudantil. Da articulação desses dois atores surgiram projetos importantes como Projetos de Arte, Clube de Jovens Amigos da Natureza, torneios e campeonatos esportivos. Em 1974, findo o contrato com os norte-americanos, a escola foi encampada pela SEE-MG, passando a funcionar sob o regime de escola estadual comum.

Atualmente, a E.E. Campos Floridos oferece o Ensino Fundamental anos finais e o Ensino Médio. Segundo o PPP (2018, p. 7):

O Ensino Médio é um dos orgulhos da comunidade, sendo por esta muito valorizada. Sua referência não é apenas pelo seu passado, pela herança de profissionalismo e dedicação que os primeiros mestres transmitiram aos seus sucessores, mas também pelos resultados que vem alcançando no Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública, sempre prezando pela qualidade de ensino, bem como premiações diversas em concursos promovidos pelo poder público e iniciativa privada, como obtenção de medalha de prata na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

A participação nos esportes também é um referencial importante, de acordo com o PPP (2018). Nesse sentido, a escola conquista anualmente diversos troféus em torneios estudantis na cidade e em outras localidades de Minas Gerais, em diversas modalidades esportivas, sendo destaque, inclusive, nos Jogos Escolares de Minas Gerais por anos seguidos. Articulando educação e o esporte, a entidade vem gradativamente envolvendo um grande número de alunos em projetos esportivos.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2018) e do PPP (2018), no ano de 2018, a Escola possuía 1.206 alunos matriculados. As matrículas estavam distribuídas conforme a Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Matrículas da E.E. Campos Floridos (2018)

Nível de Ensino	Nº de Matrículas
Ensino Fundamental anos finais	625
• Matrículas no 6º ano EF	135
• Matrículas no 7º ano EF	144
• Matrículas no 8º ano EF	142
• Matrículas no 9º ano EF	204
Ensino Médio	581
• Matrículas no 1º ano EM	256
• Matrículas no 2º ano EM	186
• Matrículas no 3º ano EM	139
	Total: 1.206

Fonte: Censo Escolar /INEP 2018

A análise dos da Tabela 6 indica maior concentração de matrículas no Ensino Fundamental, principalmente no 9º ano. Este dado articulado a outros indicadores apresentados no PPP (2018), como baixo índice de evasão e infrequência, sinalizam para um processo regular de fluxo escolar, no qual a taxa de reprovação também é pequena. A este respeito, o PPP (2018, p. 21) informa que:

A taxa de reprovação na Escola diminuiu consideravelmente devido as intervenções pedagógicas contínuas e os trabalhos preventivos que são aplicados no 4º bimestre contemplando os conteúdos necessários e fundamentais para a continuação do aprendizado na série seguinte.

Já em relação ao Ensino Médio, a maior concentração de matrículas encontra-se no 1º ano, apresentando maior retraimento no 2º e 3º anos, respectivamente. Segundo dados do PPP (2018), a análise da taxa de reprovação da Escola tem diminuído, essa análise considerou os dados iniciais de matrículas no Ensino Médio, o índice de infrequência e o processo regular de fluxo escolar, dessa forma a Escola sinaliza para uma queda na taxa de reprovação. A este respeito, o PPP (2018)

informa:

A taxa de reprovação na Escola diminuiu consideravelmente devido as intervenções pedagógicas contínuas e os trabalhos preventivos que são aplicados ao longo dos bimestres, contemplando os conteúdos necessários e fundamentais para a continuação do aprendizado nas etapas seguintes. (PPP, 2018, pág.21)

De modo geral, a redução do número de matrículas no 3º ano, pode ser explicada pelo fator de mobilidade das famílias, conforme informado no PPP.

Em relação à Educação Especial, conforme registro do PPP (2018), a instituição é considerada como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino. É parte integrante da educação regular, destinada aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. Segundo o PPP (2018), a proposta de educação inclusiva da E.E. Campos Floridos baseia-se numa filosofia que reconhece a diversidade na escola, independentemente de diferenças individuais, e a concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada discente.

De acordo com o PPP (2018), os alunos com necessidades especiais na EE Campos Floridos devem ser respeitados em sua diferença, enquanto sujeitos únicos, assim como os demais alunos. Buscando cumprir este objetivo, é preciso que a entidade busque estreitar a relação com a educação inclusiva, começando pela acolhida desses alunos desde a matrícula. Ainda de acordo com o PPP (2018), uma das preocupações em relação ao AEE é promover relacionamentos interpessoais adequados entre alunos/ alunos, alunos/ professores e demais servidores. Essa é, de acordo com o PPP (2018), uma das formas que a instituição investe com o objetivo de tornar o ambiente em um local acolhedor, de aprendizagem para os alunos especiais.

O processo de designação dos Professores de Apoio, de acordo com o PPP (2018), é presidido pela gestão escolar e, já neste primeiro contato com a escola, há uma conversa na qual a gestão esclarece e orienta os candidatos, deixando em evidência o objetivo da entidade quanto ao público assistido e as expectativas quanto ao desempenho do profissional de apoio no cumprimento de seu papel em consonância com as exigências que a legislação requer. Para a E.E. Campos Floridos, segundo o PPP (2018), garantir a construção da escola inclusiva é uma tarefa coletiva,

ainda que o gestor escolar tenha papel essencial. O processo não está dado, mas, sim, em permanente construção!

O Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o PPP (2018), possui como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Para redução das barreiras ao processo de aprendizagem dos estudantes do AEE, segundo o PPP (2018), a instituição realiza, quando necessário, adaptações físicas nas salas de aula, adaptações na metodologia de ensino, uso de tecnologias assistivas, além do suporte oferecido pelo professor regente aos alunos do AEE. A escola conta ainda com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento individual do desenvolvimento dos estudantes com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. O PDI é elaborado:

[...] a partir da inserção do aluno na instituição de ensino com atualizações de novos diagnósticos sempre que necessário e alimentado bimestralmente de acordo com o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio, juntamente com o professor regente sinalizando quais avanços e/ou retrocessos que o aluno obteve neste período (PPP, 2018, p. 22).

O PPP (2018) informa que o serviço de AEE deverá ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais e no contraturno. Essas salas são a base do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é proporcionar à escola e ao professor instrumentos para atendimento e inclusão de alunos com necessidades especiais diversas. As Salas de Recursos são ofertadas no contraturno escolar e as famílias dos alunos demandantes deste serviço poderão escolher a Sala de Recursos na escola que melhor lhes convier, inclusive numa escola próxima à sua casa, na rede estadual ou municipal.

As Salas de Recursos são implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa fornece apoio técnico e financeiro a sistemas de ensino para que esses garantam possibilidades de inclusão no ensino regular e realizem uma oferta de qualidade de AEE. Para a implantação das Salas, as escolas precisam atender determinados critérios, tais como:

- Os alunos deverão apresentar diagnósticos clínicos Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Altas Habilidades/ Superdotação;
- A escola deverá ter uma demanda de matrículas entre de oito a 20 estudantes a cada turma autorizada pela SRE;
- A escola irá dispor de espaço físico nos dois turnos de escolarização,
- A SRE fará um estudo e análise de demandas, levando-se em consideração a existência de escolas próximas que já ofertam a Sala de Recursos.

A partir do contexto descrito e com base nos Relatórios de Monitoramento da ESAI, atualmente, a E.E. Campos Floridos não apresenta o quantitativo mínimo de alunos com diagnósticos clínicos para implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais, igualmente não dispõe de espaço físico para alocação dessa.

Ainda de acordo com o PPP (2018), a Sala de Recursos Multifuncionais elabora para cada um dos seus alunos um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O PAEE é o planejamento individual do trabalho a ser feito com cada discente, a partir de suas características e necessidades. As atividades propostas pelo PAEE diferenciam-se das realizadas em sala de aula e têm o objetivo de complementação e/ ou suplementação da formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Escola propõe, em seu PPP (2018), que, para uma boa qualidade do AEE, é necessário que os professores regentes, professor da Sala de Recursos e Professor de Apoio trabalhem de forma articulada, buscando nortear-se pela elaboração coletiva do planejamento. Além disso, o professor regente tem consciência de que o estudante de AEE, presente em sua turma, é seu aluno e é o responsável pelo discente, necessitando prestar-lhe a assistência necessária.

De acordo com dados de monitoramento da Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (ESAI) da Superintendência Regional de Ensino Sete Lagoas, a E.E. Campos Floridos, no ano de 2018, em relação ao AEE, possuía o panorama a seguir:

Tabela 7 – Atendimento Educacional Especializado na E.E. Campos Floridos (2018)

Tipo de Atendimento	Número de profissionais de AEE	Número de alunos atendidos
Tradutor Intérprete de Libras	-	-
Professor de Apoio	6	13
Alunos atendidos em Sala de Recursos (outras escolas).	-	13
Auxiliar de Serviços Básicos	-	-

Fonte: Relatórios de Monitoramento da Equipe ESAI.

A Tabela 7 acima apresenta o universo de Atendimento Educacional Especializado na E.E. Campos Floridos e fornece dados para apreensão da realidade da instituição no tocante ao AEE. Em relação à Sala de Recursos Multifuncionais, há 13 alunos de AEE que estão matriculados em Salas de Recursos em outras instituições. A escola não apresentou, em 2019, demanda para Tradutor Intérprete, nem para Auxiliar de Serviços Básicos (ASB) para o AEE. Em 2018, a Escola teve seis Professores de Apoio, atendendo a uma demanda de 13 alunos. Ressalta-se que alunos do mesmo ano de escolaridade, de acordo com o GOE (MINAS GERAIS, 2013d), são agrupados em uma mesma turma, sendo atendidos por um único Professor de Apoio, que poderá atender no máximo três alunos.

Neste estudo, iremos nos ater ao Professor de Apoio, principal sujeito de nossa pesquisa. Esse profissional tem suas atividades diretamente articuladas com as atividades de ensino-aprendizagem, portanto, exerce função de natureza essencialmente pedagógica. Dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) informam que os alunos matriculados na E.E. Campos Floridos em 2018, com demanda de AEE, apresentam diagnósticos de CID ⁸ F.70; F.71; F.84; F.84.9 e F.30, dentre outros. A variedade de diagnósticos apresentados retrata a diversidade de discentes do AEE presentes no interior da instituição e indica que os Professores de Apoio deverão atuar nas mais diversas condições e situações pedagógicas. Isso, por um lado, pode significar um desafio a ser encarado, por outro, significa a possibilidade de vivenciar todo potencial inclusivo. Nesta perspectiva, cabe-nos saber como é que, na instituição referida, o Professor de Apoio responde aos desafios da gestão pedagógica da inclusão.

⁸ CID F 70: Deficiência Intelectual leve; F 71: Deficiência Intelectual moderada; F 84: Autismo Infantil; F 84.9: Transtornos globais não especificados do desenvolvimento e F 30: Episódio maníaco.

Ao longo do primeiro capítulo, intentou-se uma reflexão acerca do percurso das políticas públicas brasileiras, tendo-se como referência a proposta da Educação Especial e o avanço rumo a uma perspectiva cada vez mais inclusiva. Por meio de informações obtidas através da revisão de documentos oficiais e institucionais, foi possível delinear até aqui a trajetória da Educação Especial Inclusiva, que mundialmente se iniciou nas últimas décadas, a partir de dispositivos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), dentre outros. O referido movimento avançou no mundo, no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais, através da instituição de um arcabouço legal que, ao longo das últimas décadas, tem gestado uma cultura inclusiva e cujo percurso tem sido marcado pelo postulado de que todo tem direito à Educação.

Nesse contexto, e muito singularmente a partir de meu *lócus* de atuação profissional, emergem algumas inquietações, dentre as quais se questionam as condições de atuação e preparo profissional do Professor de Apoio para responder aos desafios de gerir o AEE, numa perspectiva inclusiva. Acredita-se que aprofundar na Revisão de Literatura, bem como ir a campo, são procedimentos metodológicos que poderão contribuir com novos elementos para aprofundar os estudos realizados e subsidiar uma reflexão acerca desta temática.

3 A GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE APOIO

O presente capítulo estrutura-se em três seções. Em sua primeira seção, é apresentado o referencial teórico, que traz elementos para refletir sobre a gestão do AEE sob o prisma da estruturação e ordenamento das práticas pedagógicas vivenciadas pelos Professores de Apoio. A segunda seção refere-se às perspectivas metodológicas, na qual se descrevem os procedimentos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados. A terceira seção apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o objetivo de provocar uma reflexão acerca dos cenários, das diretrizes legais e políticas públicas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, apresenta-se, neste capítulo, o aporte teórico adotado, cujas proposições encontram guarida em pesquisadores e estudiosos que defendam o espaço escolar como um espaço privilegiado para a inclusão. Vislumbra-se, a partir deste estudo, a possibilidade de ampliar a compreensão acerca dos limites e possibilidades da atuação pedagógica do Professor de Apoio.

Este estudo norteia-se por quatro questões que atravessam as discussões acerca da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Tais questões estão organizadas aqui em quatro eixos. No primeiro eixo, refletimos sobre a perspectiva histórica e a consolidação da Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, buscando evidências acerca dos avanços na luta em favor da conquista do direito de todos à Educação. Esse eixo traz as seguintes indagações: Existem avanços e conquistas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2007b; 2008)? As políticas de acesso dos estudantes do AEE aos cotidianos escolares apresentam desafios a serem superados? Quais? Para esta análise trouxemos as contribuições teóricas de Forest e Lusthaus (1987)⁹, Mantoan (1997; 2001; 2003) e Carvalho (2004), dentre outros.

⁹ Embora a referência de Forest e Lusthaus seja antiga, ela foi considerada por tratar-se da citação original da metáfora do caleidoscópio.

Em seguida, passamos para o segundo eixo, em que nos propomos a refletir sobre as perspectivas da bidocência na gestão de práticas pedagógicas do AEE. Buscamos responder às seguintes indagações: Qual é o papel do Professor de Apoio no processo de gestão do AEE? Qual a articulação necessária entre os professores do ensino comum e Professor de Apoio? O que é a bidocência ou ensino colaborativo? Quais são as condições necessárias para a ocorrência da bidocência? Este eixo fundamenta-se nas discussões de Mittler (2003), Capellini (2004), Beyer (2005), Silva (2007), Carvalho (2004), Sartoretto e Bersh (2010), Villela, Lopes e Guerreiro (2013), dentre outros.

O terceiro eixo propõe uma reflexão acerca da formação continuada dos Professores de Apoio e de como tais processos formativos se entrelaçam ao cotidiano escolar desses. Nesse aspecto, cabem as seguintes interrogações: Que oportunidades formativas os Professores de Apoio têm vivenciado? Em que medida tais processos lhes possibilita a reflexão sobre suas práticas? Que demandas de formação docente apresentam os Professores de Apoio? Este eixo fundamenta-se nas contribuições de Nóvoa (1992), Rangel (2016), Tardif (2002) e Paro (2012).

E, finalmente, o quarto e último eixo, apresenta o Índice para a Inclusão, uma ferramenta que propõe à organização escolar uma série de elementos para repensar e reestruturar a escola a partir de um desenho universal de uma instituição inclusiva. O Índice será utilizado no sentido de propor um diálogo nos coletivos de Professores de Apoio, com o objetivo de identificar suas percepções acerca das dimensões de cultura, valores, políticas e práticas inclusivas vivenciadas por eles no ambiente escolar, sobre as possibilidades que vislumbram de criar culturas, estabelecer valores e produzir políticas e práticas inclusivas a partir de seu fazer pedagógico. O Índice tem seus representantes em Booth e Ainscow (2011), Lago (2014), Melo e Santos (2015).

3.1.1 A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2007b; 2008) representou para o Brasil, um marco na implantação e na consolidação da garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação. A PNEEPEI aporta à mobilização de lutas sociais no campo educacional, cujo ideário tem no paradigma dos direitos humanos, seu melhor representante. E ao vislumbrar a garantia constitucional da “Educação para Todos”, a política educacional

inclusiva impõe aos sistemas educacionais a necessidade premente de se reconstruírem, buscando as necessárias adequações a fim de se tornarem acolhedores às diferenças.

Partindo da premissa de que a inclusão tem como princípio básico o acolhimento das diferenças e a promoção do convívio com a diversidade humana no interior das escolas regulares. Ferreira (2005) afirma que:

A inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida (FERREIRA, 2005, p. 43-44).

A autora compreende a diversidade humana como um fator que enriquece a sala de aula, já que, ao conviver com os demais, sendo cada um único em suas características, o grupo pode realizar muitas trocas e aprendizagens significativas. A partir da ideia de valorização da diversidade, Mantoan (2003) afirma que:

[...] é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (MANTOAN, 2003, p. 60).

Acolher as diferenças no interior das escolas é abrir as portas para a inclusão, que, de forma poética, pode ser explicada através da metáfora do caleidoscópio¹⁰:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em ambiente rico e variado (FOREST; LUSTHAUS, 1987, p. 6).

Ao se formar a partir de vários pequenos pedaços coloridos, o caleidoscópio

¹⁰ Caleidoscópio, de acordo com o Dicionário Online de Português (2020), é o aparelho usado para obtenção de imagens, através de espelhos inclinados em ângulo. Cada movimento giratório produz variadas e distintas combinações, podendo ser vistas por meio de uma abertura numa de suas pontas; calidoscópio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caleidoscopio/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

necessita de todas as partes para a produção de múltiplas figuras. Retiraram-se alguns deles, teremos menos possibilidades de figuras, e estas serão menos complexas, menos coloridas, menos fecundas. Esse é o sentido metafórico do caleidoscópio aplicado à inclusão. Os indivíduos recebem mais estímulos e tornam-se propensos a aprender e evoluir, quanto mais rico e variado for o ambiente em que se encontram. O caleidoscópio aplicado à inclusão traz ainda um elemento muito importante que é a discussão a respeito da riqueza que cada parte acrescenta ao todo. Isso evoca o pensamento de que, assim como as partes do caleidoscópio necessitam estar juntas para formar o desenho, as pessoas juntas e em interação também formam algo maior, do que se estiverem isoladas. Este é o princípio básico da educação inclusiva.

Uma compreensão muito parecida é defendida por Carvalho (2004):

O convívio entre pessoas, independentemente de ser estimulado para garantir direitos é sempre oportuno e necessário, pois permite que se construam vínculos levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa (CARVALHO, 2004, p. 45).

Mantoan (2003) nos alerta para o fato de que a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Em afinidade com este pensamento, temos Santos (2008) que defende ser de suma relevância que as crianças tenham a oportunidade de convívio com a diversidade desde cedo. Para ela, as escolas constituem-se em *lócus* privilegiados para a aprendizagem das diferenças. Nesta perspectiva, para aprender a lidar com a diferença, é preciso, primeiro, reconhecer sua existência; segundo, é preciso disposição para aceitá-la e valorizá-la; e terceiro, conviver com ela, de forma intensa, em comunhão, com familiaridade. É dessa forma que aprenderemos a lidar com ela.

No entanto conviver e aprender com as diferenças, é bem mais que compartilhar o mesmo espaço físico escolar, e pode assim ser traduzido por Schneider (2003) em:

[...] a política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos na escola, mas no propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola

defina a sua responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno (SCHNEIDER, 2003, p. 46).

Em consonância com o princípio inclusivo, está o pensamento de Fróis (2017). Segundo a referida autora:

A política de inclusão escolar trouxe para as escolas comuns a possibilidade de implementar ações que acolhem as pessoas com NEE sem discriminá-las, garantindo o direito à inserção no contexto da escola comum e promovendo uma participação efetiva no processo educacional dessas pessoas de acordo com suas especificidades e potencialidades (FRÓIS, 2017).

Glat (2011) corrobora com os autores supracitados, quando afirma que:

[...] a escola é que precisa se adaptar para atender aos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola. E não há alternativa! Este é o substrato da Educação Inclusiva: se não houver adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades educacionais especiais dos alunos, não haverá possibilidade de aprendizagem (GLAT, 2011, p. 8).

A partir da PNEPEI (BRASIL, 2007b; 2008), a política inclusiva pode ser compreendida como uma possibilidade de quebrar e superar, na escola, as barreiras que impediam muitas crianças de exercer sua cidadania. Como defende Carvalho:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 17).

Carvalho ainda indica caminhos para a implementação da política inclusiva quando desloca o foco do objeto de atenção do aluno considerado “especial” para a educação. Esta sim deve ser uma modalidade especial, na medida em que propõe estratégias e alternativas de superação das barreiras enfrentadas pelo aluno. A mudança de paradigma implica em novas concepções e práticas pedagógicas capazes de mobilizar diferentes estratégias para garantir os serviços de AEE, pressuposto de garantia de acesso e permanência, com qualidade, dos alunos público-alvo de AEE no ambiente escolar. Nesse sentido, Mittler (2003) nos alerta para

aquilo que considera primordial na inclusão:

[...] A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno da escola. Cedo ou tarde, essa gama de possibilidades e de oportunidades incluirá muitos ou todos os alunos que estão agora em escolas ou em classes especiais (MITTLER, 2003, p. 27).

Ainda para Mittler (2003), o desafio é ressignificar a escola regular a fim de torná-la permeada por espaços de vivências mais inclusivas. Para que isso aconteça, segundo o autor, é preciso que as práticas pedagógicas se tornem mais inclusivas, é preciso que os professores preocupem-se em buscar métodos de ensino que atendam às diferenças individuais dos alunos, que sejam mais flexíveis, no que tange à sua estruturação, à organização do currículo e à avaliação dos alunos. Estas estratégias de diferenciação, por si só, já representam um ganho importante no sentido da escola garantir uma prática educacional mais inclusiva e que acompanha as características específicas do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno. De acordo com Mittler (2003):

A inclusão deve ser repensada tanto na política educacional, quanto social, quanto na prática, refletindo no conhecimento do dia a dia, na aprendizagem e na dificuldade, no comportamento, na construção dos saberes e na formação do indivíduo (MITTLER, 2003, p. 25).

Pensar em uma escola inclusiva nos faz refletir sobre modificações na estrutura de funcionamento da instituição, de tal modo que as novas estruturas possam responder a todas as demandas da diferenciação. Para Dutra (2003), o postulado da inclusão traz consigo:

O desafio da reestruturação do sistema de ensino, buscando fazer com que a escola torne-se aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais (DUTRA, 2003, p. 46).

Para romper com a lógica excludente e trabalhar na construção de princípios democráticos que valorizem a diversidade e as diferenças, reconhecendo o protagonismo das pessoas deficientes é preciso apostar no novo. A este respeito Mantoan (2003) assegura que é uma proposição extremamente desafiadora tanto

para a sociedade, quanto para as instituições de ensino, considerando-se o longo percurso de exclusão e estigmatização social a que foram submetidas às pessoas com deficiência. Ao refletirmos acerca da necessidade de reconstrução da realidade escolar frente ao processo inclusivo, Heerdt (2003) afirma que:

O grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no trabalho educacional. Assim, a escola precisa promover um resgate da sua função de promotora de novos conhecimentos, buscando refletir criticamente sobre as ações e condutas cotidianas, tendo em vista desenvolver novas formas de atuar na educação que promova o sucesso do aluno (HEERDT, 2003, p. 69).

Apesar da PNEEPEI (2008) determinar legalmente a adequação das escolas públicas regulares para receber e atender os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, é importante citar que as mudanças na estrutura escolar são de natureza complexa e exigem bem mais que um dispositivo legal. Nesse sentido, embora a inclusão esteja legalmente assegurada, não se constrói um projeto de inclusão somente com dispositivos legais. É preciso do engajamento das pessoas, o fortalecimento da crença nos ideais inclusivos e o compartilhamento de um projeto inclusivo com o qual a coletividade se identifica. A este respeito corrobora Carvalho (2009) ao afirmar que aceitar o ideário da inclusão não garante ao bem intencionado mudar o que existe, num passe de mágica.

A análise de conjuntura relatada em documentos da ESAI Sete Lagoas, no que tange à necessidade de adequação do sistema de ensino e das escolas às demandas inclusivas, revela no cotidiano profissional da ESAI, desafios e conflitos para consolidar na escola a lógica educacional inclusiva. A este respeito, tem sido observado que as instituições e os profissionais que as habitam encontram, via de regra, mais facilidade na identificação e remoção de barreiras físicas do que na remoção de barreiras pedagógicas. A ESAI acredita que isso se deve à facilidade que temos em lidar com aquilo que é externo a nós. Nesse sentido, temos a “objetividade” inerente ao que é físico. Em contrapartida, nossas dificuldades manifestam-se frente ao que é subjetivo e requer, antes de qualquer coisa, a remoção de barreiras atitudinais, o que seguramente nos demanda maior esforço.

Em relação às adaptações pedagógicas para inclusão, a ESAI depara-se, no interior das escolas de Sete Lagoas, com grupos de professores arraigados às velhas

práticas pedagógicas. Tais grupos atuam, frequentemente, oscilando ora com atitudes explícitas de exclusão, ora alimentando práticas sutis de segregação. Ambas as posturas dificultam bastante o surgimento de uma perspectiva inclusiva. É importante citar também, no interior das instituições, a presença de grupos favoráveis ao processo inclusivo, munidos de boa vontade, mas, muitas vezes, sem o devido discernimento à respeito das políticas inclusivas e seu desdobramento no cotidiano pedagógico, o que também inviabiliza o avanço da proposta inclusiva.

A partir da implementação da PNEEPEI (2008), a escola depara-se com novas exigências educacionais que colocam em cheque sua própria competência educativa. Neste cenário, grande parte das escolas se vê diante de desafios e obstáculos, algumas vezes tidos como intransponíveis. A partir desse dilema, a crise se instaura nos sistemas escolares. Uma crise que estremece a identidade institucional e também atinge a identidade dos professores, fazendo com que se reveja o próprio aluno deficiente, cuja identidade já não pode ser mais determinada por modelos ideais, externos e absolutos. Ao contrário, a escola terá que aprender a lidar com esse “novo” aluno numa perspectiva até então ignorada por ela. Nesse sentido, Mantoan (2003) entende que a inclusão é fruto de uma educação plural, em sua essência democrática e, por isso mesmo, transgressora.

Ocorre que a PNEEPEI (2008) traz um novo reordenamento da Educação Especial, no qual o AEE passa a configurar-se como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos alunos deficientes e/ ou com TGD matriculados nas escolas regulares. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2007b; 2008), a função do AEE é complementar ou suplementar à formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. A política inclusiva pretende garantir a:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e formação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Esse reordenamento da Educação Especial, trazida pelo PNEEPEI, insere o AEE no centro da Política Inclusiva. Concernente a isso, Carvalho (2004) incita reflexões acerca do contraste existente entre as atribuições auferidas ao AEE na perspectiva da Educação Especial Inclusiva e àquelas que lhes foram conferidas nas políticas educacionais anteriores.

A esse respeito, Batista e Mantoan (2005) asseveram que o PNEEPEI (2008) situa o AEE como importante dispositivo de efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, privilegiadamente, nos espaços das escolas regulares. Por sua vez, as atribuições conferidas ao AEE, em momentos anteriores, vinculam-se à criação de escolas especializadas e de classes especiais em escolas públicas, o que denota o caráter segregador e excludente de tais políticas.

Com base no ordenamento jurídico, tendo-se em vista o objetivo de atender a todos os alunos e a cada um em sua especificidade, a Política Inclusiva prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo este um serviço desenvolvido por profissionais especializados em educação inclusiva, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/ Superdotação. Nesta perspectiva, o AEE pode viabilizar a inclusão, na medida em que, diminuindo as barreiras, possibilita que os sujeitos do AEE, insiram-se na escola regular, compartilhando com os demais sujeitos, os espaços e tempos de aprendizagem. No entanto, a despeito da importância atribuída ao AEE, Baptista (2011) se preocupa:

Com essa centralidade que é dada ao AEE na política de inclusão, o que em sua concepção, provoca um condicionamento da implementação da mesma à operacionalização desse serviço. Fato que certamente vem problematizar seu funcionamento e sua função (BAPTISTA 2011, p. 72).

A este respeito Neves, Rahme e Ferreira (2019), fazem algumas indagações a respeito da natureza do AEE, principiando pelos questionamentos sobre o que é de fato esse serviço, em que consiste a quem se destina e onde deve estar. Por fim, questionam o poder público em relação ao fato de produzirem ou não movimentos segregadores na tentativa de implementar políticas não segregadoras.

Na visão de Silva (2010), o AEE instaura um paradoxo na Educação Especial, uma vez que:

[...] a educação para todos acaba por fundar um espaço especializado para cada um, colocando o âmbito do especial no lugar da inclusão. Tal perspectiva pode contribuir para que a aposta nos estudantes com deficiência esteja ancorada, sobretudo no saber de um professor especialista, que encarna a função a partir dos recursos tecnocientíficos, orientados por algo a priori em relação a estes alunos. Conseqüentemente, inviabilizando uma possível abertura para a interrogação e o inusitado (SILVA, 2010, p. 12).

Para Voltolini (2015), o discurso inclusivo também tem seu lado avesso. A este respeito, o autor elucida acerca da forma como a inclusão nos chega. Segundo ele, a inclusão nos chega pela via da política pública. Com isso, usa-se o termo Para Todos como uma expressão que busca assinalar o direito comum. Nesse sentido, ao buscar o direito Para Todos, também estamos tratando do seu contrário, uma vez que “[...] a própria existência da necessidade de incluir demonstra a tendência segregativa presente na sociedade contra a qual o esforço inclusivo se coloca” (VOLTOLINI, 2015, p. 225).

Em relação a tais questionamentos, Neves, Rahme e Ferreira (2019), compreendem que a Educação Especial, ao se configurar no AEE, vem ao longo da história sofrendo transformações. O próprio AEE se apresenta como instituição, escola, serviço, recursos, apoio complementar ou suplementar realizado em espaços dentro ou fora da escola regular, e como oferta transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em meio a tantos questionamentos sobre o AEE, tem-se constatado, através dos relatos da ESAI, de que o mesmo é relevante e crucial no sentido de possibilitar à escola sua adequação para acolher o aluno com deficiência e/ou TGD, favorecendo seus processos inclusivos. Entende-se também que sem este dispositivo pedagógico a proposta inclusiva seria inviável. Sendo assim, consinto com Mantoan (1997, p. 64), quando diz: “mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real”. Sem dúvida, esse é o grande desafio que se coloca também ao AEE. Na dimensão da “escola real”, a ESAI Sete Lagoas tem se confrontado no interior das escolas, com um movimento de resistência à inclusão. Há um sentimento por parte dos profissionais, de modo geral, que também se evidencia na postura dos Professores de Apoio, ao compartilharem do sentimento de “despreparo” para lidar com o AEE.

O que tem ficado claro nestes anos em que partilho com as escolas e seus profissionais minha jornada profissional na Educação Especial é que a chegada dos

alunos especiais ao cenário escolar é um processo irreversível, felizmente, em minha opinião. O pretense discurso do “despreparo” já não se justifica mais, nem soluciona os problemas diários da falta de preparo. É preciso que, coletivamente, institucionalmente e individualmente, estejamos empenhados em conhecer mais nossos os alunos do AEE, aprender mais sobre práticas pedagógicas inclusivas e, assim, contribuir para a consolidação do projeto inclusivo. Mas isso é algo que não se dá de forma mágica, ao contrário, exige intenção, propósito e ação.

Para Mantoan (2003), a escola resiste até hoje a inclusão, pois é incapaz de atuar diante da complexidade, da variedade, da diversidade, ou seja, da diferença existente entre os seres humanos. Para ela, no entanto, é possível recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Alguns caminhos possíveis para tanto são a reorganização pedagógica da escola, abrindo espaços para o exercício da cooperação, do diálogo, da solidariedade, da criatividade e do espírito crítico. Além disso, acrescentemos a formação, o aprimoramento e a valorização permanentes do professor.

3.1.2 Perspectivas da bidocência na gestão de práticas inclusivas do AEE

As reflexões que se seguem buscam responder às seguintes indagações: Qual é o papel do Professor de Apoio no processo de gestão do AEE? Qual é a articulação necessária entre os professores do ensino comum e o Professor de Apoio? O que é a bidocência ou ensino colaborativo? Quais suas contribuições ao processo do AEE?

A implementação dos princípios inclusivos da PNEEPI, trazem para a educação, para as escolas e, de forma bem específica, para as salas de aulas, reflexões acerca das práticas pedagógicas docentes e seu caráter inclusivo. Para Mantoan (2003, p. 81): “[...] a perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis”.

Segundo Melletti e Bueno (2011), as políticas de inclusão indicam às escolas:

[...] a necessidade destas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos e todas. A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com

deficiências em espaços regulares de educação (MELLETTI; BUENO, 2011, p. 371).

Na resignificação do papel da escola e das práticas pedagógicas do AEE, a figura do Professor de Apoio, ao compartilhar com o professor da turma os processos de ensino e aprendizagem, tem como foco de sua atuação os alunos do AEE, corroborando, assim, com os processos inclusivos. Os estudos de Beyer (2013) indicam que, ao serem incluídos nas salas de aula das escolas regulares, os alunos do AEE necessitam de um atendimento pedagógico diferenciado, que se dá por meio da individualização do ensino, cujo desafio cabe ao Professor de Apoio. Sobre tal condição, o referido autor argumenta que:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2013, p. 28-29).

Beyer (2005) parte do pressuposto de que as turmas de inclusão são por sua própria natureza turmas heterogêneas, nas quais se registram a presença de crianças com as mais distintas capacidades e necessidades. Nesse sentido, o autor afirma que “para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador” (BEYER, 2005, p. 31). Ainda na perspectiva do autor supracitado, ao propor a inclusão de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista, em turmas regulares, cabe ao sistema à garantia de um segundo professor, o que vem a ser condição fundamental para a efetivação da aprendizagem dos alunos de AEE. O autor entende também que, caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com limitações e dificuldades. Nesse caso, a bidocência é justificada para que o aluno de AEE incluído na escola regular tenha, através da presença do Professor de Apoio, a garantia de um atendimento diferenciado, que contemple a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

A partir desta perspectiva, o ensino colaborativo no âmbito do AEE tem como pressuposto a existência de uma parceria entre o professor do ensino regular e o Professor de Apoio, sendo esta uma estratégia de colaboração e corresponsabilização

adotada para a articulação do processo pedagógico visando o favorecimento da inclusão. Portanto, o ensino colaborativo é considerado por alguns pesquisadores, uma estratégia para a promoção da educação inclusiva. Nesse aspecto, tais estudiosos vêm apontando o ensino colaborativo ou a bidocência entre o professor da educação regular e o Professor de Apoio como uma possibilidade estratégica para que a promoção dos processos inclusivos do AEE, como é o caso de: Capellini (2004), Silva (2007), Sartoretto e Bersh (2010), Villela, Lopes e Guerreiro (2013), Caramori (2014), dentre outros.

De acordo com Capellini (2004), o ensino colaborativo apresenta vantagens e desvantagens em sua proposição, sendo uma desvantagem as situações de desconforto vivenciadas entre estes dois profissionais, dada certa indefinição dos papéis de cada um. Já a vantagem pode ser traduzida como o crescimento profissional dos docentes com vivências e formações diferenciadas. Para que o ensino colaborativo seja exitoso, Capellini (2004) vê a necessidade de uma reconfiguração dos papéis dos atores (professor da classe comum e Professor de Apoio), em que tanto a prática do professor do ensino comum, quanto do professor especialista deverão ser repensadas.

Silva (2007) também compreende uma dimensão positiva no ensino colaborativo e destaca que essa troca entre professor regular e Professor de Apoio torna-se possível e eficiente. Isso porque os professores regulares são especialistas em conteúdo específicos de uma determinada disciplina escolar, e os Professores de Apoio detêm conhecimentos acerca das especificidades da educação especial.

Para Sartoretto e Bersh (2010), o trabalho do professor da sala comum e do Professor de Apoio é complementar e exige de ambos muita articulação, pois, enquanto um se ocupa dos conhecimentos acadêmicos, o outro precisa identificar as possíveis barreiras impostas pela deficiência que o aluno de AEE enfrentará. A interação entre professores de apoio e professores de sala de aula, nessa perspectiva, constitui-se em necessidade imperiosa. É a partir daí que se chega a acordos e combinados a respeito das adaptações e estratégias a serem implementadas em sala de aula. A este respeito, Villela, Lopes e Guerreiro (2013) asseguram que “trabalhar em parceria, de forma articuladas e desenvolvendo ações em comum, é um dos muitos desafios da inclusão escolar no Século XXI” (VILLELA; LOPES; GUERREIRO, 2013, p. 5).

Em Minas Gerais, o GOEE (2013) determina que o Professor de Apoio atue de

forma colaborativa com os professores da classe comum. Dessa forma, há uma orientação legal para que o trabalho dos Professores de Apoio se estruture a partir da bidocência, ensino colaborativo ou compartilhado. Nessa perspectiva, o Professor de Apoio divide o espaço da sala de aula com o professor regente e juntos fazem a gestão coletiva da sala de aula. A este respeito o Guia orienta que compete ao Professor de Apoio:

Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo (MINAS GERAIS, 2013d).

O GOEE (2013) está alinhado ao pensamento de Silva e Maciel (2005), ao afirmarem que o Professor de Apoio deve atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, desenvolvendo competências para identificar as necessidades do AEE. Nesse sentido, definir e implementar respostas educativas a estas necessidades, atuando nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a partir da implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. Aranha (2002) observa que:

[...] as Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem. (ARANHA 2002, p. 5)

O pensamento de Aranha encontra eco no GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), que evidencia a necessidade do Professor de Apoio em planejar sua prática a partir da avaliação das necessidades específicas de cada um dos alunos de AEE e, com base nisso, estabelecer estratégias para atendimento pedagógico. Ao atribuir ao Professor de Apoio especificidades, o GOEE lhe determina algumas responsabilidades, tais como: adaptar/ flexibilizar material pedagógico, preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula, desenvolver formas de comunicação simbólica, prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, garantir a utilização de material específico de Comunicação, dentre outros. Ao definir as especificidades da atuação do Professor de Apoio, o referido Guia intenciona garantir ao aluno público-alvo do AEE a individualização do ensino, embora não utilize esta terminologia.

A partir desse enfoque, ressalta-se que, embora o Professor de Apoio atue em colaboração com o professor do ensino regular, há, em sua atuação, especificidades pedagógicas que lhe são inerentes. A esta estruturação das atividades pedagógicas, com a qual o Professor de Apoio colabora por meio de um conjunto de iniciativas que incluem a identificação das necessidades educacionais dos alunos, planejamento e aplicações de atividades de intervenções, quando necessário, Carvalho (2009) denomina gestão da prática pedagógica. Embora o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d) reconheça a especificidade de atuação do Professor de Apoio, este estabelece a importância do trabalho colaborativo com o professor da classe comum e determina que ao Professor de Apoio compete:

Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo (MINAS GERAIS, 2013d).

Pensar na gestão de práticas pedagógicas do AEE remete-nos à reflexão acerca da contribuição do ensino compartilhado ou da bidocência para a consolidação de práticas inclusivas. Como implicações discute-se a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, cuja responsabilidade deve ser compartilhada pelo professor do ensino comum e pelo Professor de Apoio. Desse modo, desmistifica-se a ideia, ainda presente no interior das escolas, de que o aluno de AEE é responsabilidade apenas do Professor de Apoio. Nessa ótica, a proposta de ensino colaborativo, segundo Mendes e Zerbato (2016), surge como um modelo de prestação de serviço que visa à perspectiva inclusiva e pressupõe a superação do isolamento das práticas de ensino entre os dois professores da sala de aula. A ênfase passa a ser dada à interação entre os dois atores, com intuito de buscar alternativas e melhorias para o ensino e aprendizagem dos alunos de AEE.

Nesta direção, Caramori (2014) assevera que uma prática pedagógica inclusiva se faz com a convicção do reconhecimento às diferenças, com a crença no trabalho coletivo, fundamentado em uma base de conhecimentos. Estes podem ser mobilizados em qualquer situação e contexto, atribuindo confiança aos professores, para que possam enfrentar com segurança os inúmeros desafios diários impostos pela educação inclusiva.

Mittler (2003) evidencia certa preocupação com a proposta de ensino

colaborativo. Segundo o autor, o professor do ensino comum não está preparado para dividir o mesmo espaço com um segundo professor.

[...] uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados e pode ser no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MITTLER, 2003, p. 172).

Diferentemente de Mittler (2003), Capellini (2004) compreende que o ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva na qual o professor da classe comum e o professor ou especialista planejam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores:

Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI, 2004, p. 8).

Beyer (2005) define a bidocência como uma ação de parceria entre dois docentes no qual ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, a bidocência ocorre quando o professor responsável pela classe tem a parceria de um colega com conhecimento específico sobre a inclusão de aluno com deficiência, considerando, no entanto, a ação conjunta dos dois professores.

[...] é importante destacar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, sendo, antes, igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos e disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, p. 3).

Nesse processo de bidocência defendido por Beyer (2005), torna-se possível vislumbrar a atuação do Professor de Apoio, cuja função é, em colaboração com o professor regente, auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula.

Para Carvalho (2009), o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre o

Professor de Apoio e o professor do ensino regular é imprescindível e importante para a valorização de ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional. Carvalho (2009) compreende que o professor de apoio se constitui em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois fundamental para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especializadas.

Do exposto, apreende-se que a discussão sobre a bidocência não pode ocorrer dissociada das discussões sobre a formação docente, uma vez que o ensino compartilhado traz implicações acerca da necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada tanto de professores do ensino comum, quanto Professores de Apoio, reforçando, ainda, a necessidade de contemplar nos processos formativos, as discussões a respeito da redefinição dos papéis dos docentes no contexto da articulação entre bidocência e AEE.

3.1.3 A formação inicial e continuada dos Professores de Apoio: pressuposto para uma prática pedagógica inclusiva

Ao fundamentar-se no princípio da garantia de Educação para Todos, a educação brasileira coloca-se em patamares inclusivos, cujos princípios básicos asseguram aos alunos com deficiência e TGD o direito de se matricular na escola regular. A demanda deste perfil de alunos provoca nos sistemas escolares a necessidade de adequarem-se para realizar o acolhimento desta clientela. Dentre as principais preocupações vivenciadas pelos sistemas escolares em atender a essa clientela de AEE está à preocupação com os professores especializados.

De acordo com a LDB 9.394/ 1996, para disponibilizar o AEE, as escolas deverão contar com professores especializados em inclusão. Neste cenário, surgem as primeiras discussões a respeito de processos formativos iniciais que deverão preparar os profissionais de AEE. Observa-se em vários documentos internacionais a destacada importância dada à formação dos professores especializados, para responderem às demandas da Educação Especial. A este respeito à LDB preconiza, em seu artigo 59, inciso III, a existência de professores com especialização:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada

em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Para Gazim et al (2015), o papel do professor é de suma importância, uma vez que “o professor é a autoridade competente, que direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento pelo aluno” (GAZIM et al, 2005, p. 51). Nosso enfoque aqui é o Professor de Apoio, que no contexto da sala de aula, torna-se um dos atores primordiais ao processo de inclusão. Segundo Geraldi (2004):

O professor, não precisa dar conta sozinho de responder a todas as perguntas que surgirem, mas criar oportunidades para que o conhecimento seja construído socialmente, entre os alunos, consigo mesmo, e com os demais sujeitos da escola (GERALDI, 2004, p. 18).

Entretanto, para atuar com segurança e competência junto aos alunos, é necessário que o Professor de Apoio se sinta “preparado”. Esse preparo, conforme a LDB (BRASIL, 1996), terá como base além de sua formação geral na docência, sua formação inicial e continuada em Educação Especial Inclusiva. Na perspectiva de Glat (2011), se não houver atenção sistemática às necessidades educacionais especiais individuais do aluno, sobretudo de discentes com deficiências ou outros transtornos, o processo de ensino e aprendizagem ficará prejudicado, tornando, na prática, inviável sua inclusão escolar. Nesse sentido, Fontes (2007) compreende que a chegada de alunos com NEE às escolas e classes regulares inaugura um novo desafio para a formação do professor, que vem historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas.

Embora a preparação profissional dos docentes seja uma competência atribuída à formação acadêmica, Glat e Antunes (2012) apontam falhas nesse processo:

[...] apesar da maioria das professoras ter completado o Ensino Superior, elas manifestaram ter uma enorme carência de conhecimentos devido à precariedade de sua formação acadêmica inicial (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 14).

A este respeito, Michels (2008) afirma que “a falta de preparo dos professores

brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos (MICHELS, 2008, p.354)”.

Em 2017, a partir de diretrizes da SEE/MG/DESP, a ESAI SRE Sete Lagoas realizou um Monitoramento de AEE cujo objetivo foi diagnosticar as condições na quais se dava a implementação da Educação Especial Inclusiva na rede estadual. Pela primeira vez a SRE Sete Lagoas elaborou um acervo com diferentes informações e dados a respeito do AEE, refletindo as condições e dinâmica de trabalho dos Professores de Apoio, num movimento que partiu do diagnóstico e pesquisa da realidade das escolas estaduais da regional. Esse material trazia em si as peculiaridades do contexto do AEE em Sete Lagoas.

Destaco que acessei esses elementos por meio de minhas práticas profissionais cotidianas, pois, como membro da ESAI, tive livre acesso aos Relatórios de Monitoramento do AEE. Posteriormente, em meu processo de pesquisa, dado a relevância desse material, recorri a ele como fonte privilegiada de estudo e análise. Dentre os dados encontrados, algo que nos chamou muito atenção foi o fato de a grande maioria dos Professores de Apoio inseridos na rede estadual de Sete Lagoas apresentar formação acadêmica em Educação Especial. Obstante a isso, a maioria declarou não se sentir preparada para atuar no AEE.

Segundo o GOEE (MINAS GERAIS, 2013d), para atuar com segurança e competência junto aos alunos, é necessário que o Professor de Apoio se sinta “preparado”. Esse preparo terá como base, além de sua formação geral na docência, sua formação inicial e continuada em educação especial inclusiva. O fato de os Professores de Apoio, na sua grande maioria, apresentar formação em AEE e, ainda assim, declarar-se despreparado para atuar na Educação Especial, é certamente um importante indicador de formação. É um indicador capaz de questionar a qualidade e efetividade dos processos formativos aos quais foram submetidos os professores de AEE. Há lacunas entre os processos formativos vivenciados pelos professores e a realidade concreta de sua atuação? Que possíveis lacunas seriam? Que inconsistências profissionais acarretaram? O que fazer frente a isso?

O trabalho de acompanhamento e monitoramento pedagógico, desenvolvido de forma sistemática pela ESAI junto às escolas da jurisdição de Sete Lagoas, tem permitido que diariamente, através das visitas técnicas, a Equipe esteja em contato com os Professores de Apoio, inclusive nas salas de aulas. Tais vivências têm permitido a observação direta do cotidiano escolar no tocante ao AEE e aos desafios

de inclusão enfrentados pelos Professores de Apoio. Para garantir maior eficiência e tomada de decisões estratégicas junto às escolas, a ESAI adota o Relatório de Visita Técnica. O referido documento constitui-se em uma ferramenta de gestão para monitoramento do processo de acompanhamento pedagógico do AEE nas escolas da jurisdição de Sete Lagoas. No Relatório de Visita Técnica, é feito o registro descritivo de todo o processo da visita. São registradas as situações observadas pertinentes ao AEE, as intervenções da Equipe ESAI e as orientações de processos. O principal objetivo do Relatório de visita é criar uma memória de acompanhamento e um histórico dos processos.

Ao registrar em Relatórios de Visitas os dados e impressões da observação direta do cotidiano escolar, a ESAI nos disponibiliza um material de pesquisa que apresenta facetas diferenciadas da atuação pedagógica dos Professores de Apoio, possibilitando relacioná-las com as discussões acerca do processo de formação docente. Temos observado que a base de instrumentalização do Professor de Apoio está nos processos formativos que vivenciam, já que eles fornecem conhecimentos e saberes, que, uma vez mobilizados em seu cotidiano pedagógico, dar-lhes-á diferentes respostas aos desafios do processo inclusivo. É a formação em última instância que deveria permitir ao Professor de Apoio atribuir sentido à sua prática e lançar-se num movimento de autorreflexão e comprometimento. A formação vista dessa forma pode ser compreendida numa perspectiva processual, descrevendo um movimento contínuo. A este respeito, Ginsburg (1990) esclarece que:

A formação continuada do professor encarna uma jornada de profissionalização docente, na qual a profissionalização [...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia (GINSBURG, 1990, p. 335).

Também com a preocupação de garantir a formação aos professores do AEE, em Minas Gerais, o Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2013d), destaca a necessidade de investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, TGD e Altas Habilidades e Superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado. Faz-se referência à importância da formação especializada dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe. A proposta formativa sugerida pelo referido Guia pretende contemplar os professores que já

atuam na rede e que, obstante à formação inicial, ainda não se sentem preparados para atuar no AEE.

Ao tecer reflexões acerca da formação docente, tendo o foco na formação do Professor de Apoio, Nóvoa (1992) afirma que essa está para além dos saberes adquiridos no ensino superior. Para o autor, ela perpassa pelas reflexões e ações que esses profissionais desenvolvem acerca de si mesmos, de suas práticas de trabalho, e a respeito de quem são como pessoas. Ainda segundo Nóvoa (1992), na medida em que seus saberes não são suficientes para dar conta dos desafios impostos pela realidade, os professores se veem confrontados com a necessidade de reconstruir sua própria identidade profissional. É nessa dinâmica que se constrói uma nova profissionalidade docente.

Vista desse modo à formação é entendida como uma jornada, na qual, a cada dia, os professores tornam-se progressivamente mais capazes, mais seguros, mais determinados. Na visão de Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

[...] Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida [...] (NÓVOA, 1992, p. 57).

Neste movimento de reflexão que ora debruço-me acerca dos processos formativos do Professor de Apoio, considero importante entrelaçar as reflexões colhidas aqui ao cotidiano escolar dos Professores de Apoio da jurisdição de Sete Lagoas. Nesse sentido, surge a dúvida sobre quais oportunidades esses profissionais possuem para refletir sobre suas práticas, questionando-as e iluminando-as com a teoria, para a partir daí extrair fecundas possibilidades de ação. É o que nos traz Rangel (2016):

[...] A formação continuada precisa encontrar, no cotidiano escolar, o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo os professores como sujeitos protagonistas, inclusive com envolvimento nas instâncias decisórias sobre os conteúdos, os objetivos, metodologias e os processos de avaliação dos programas e projetos de formação continuada (RANGEL, 2016, p. 27).

Ao nos referirmos à formação continuada, que tem como ponto de partida e ponto de chegada o cotidiano escolar, é interessante refletir que:

[...] A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos (NÓVOA, 1992, p. 65).

Tardif (2013) amplia a compreensão da formação docente tendo-se como referência o próprio *locus* de atuação profissional e acrescentam mais um elemento à formação docente. Para eles, a formação de um professor deve elencar conhecimentos acerca das interações humanas e suas possibilidades para a educação, no sentido de compreender as percepções de mundo do outro, (re) considerando as suas próprias e conectando as múltiplas realidades possíveis de experienciar o cotidiano. Mittler (2003) nos chama a atenção para a necessidade de ser orquestrada a aprendizagem dos alunos no viés de uma formação docente que prepare professores para desafiar e serem desafiados a trabalhar nas dimensões da inclusão, de modo que seja indissociável a formação e a inclusão.

De acordo com Nóvoa (1995), pode-se inferir que o professor para a educação especial deve saber buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Dessa forma:

[...] sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica e com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas nos cursos de pedagogia, concebendo, assim, o trabalho do professor orientado por uma intencionalidade dirigida para a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos, vinculados a processos metodológicos e organizacionais voltados para a apropriação, reelaboração e produção de saberes e modos de ação (NÓVOA, 1995, p. 51).

Diante da complexidade do processo educacional inclusivo, interrogo se é imprescindível pensar processos de formação docente voltado para o AEE? E concluo que sim, é necessária e imperiosa ao Professor de Apoio a construção de um cabedal de competências docentes, que abrem ao mesmo tempo possibilidades de responder

com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos. A esse respeito temos que:

A construção da competência em uma escola inclusiva, se dá dentre outras coisas pela superação das práticas pedagógicas que discriminam, segrega e exclui, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 9).

Há ainda na perspectiva da formação docente voltada para Educação Especial um campo fértil para o desenvolvimento de novas competências profissionais e relacionais, que não pode ser ignorado. Trata-se da atuação colaborativa que, segundo Wood (1998), demanda dos professores novas competências, tanto da Educação Especial, quanto da educação comum.

A formação docente voltada para a Educação Especial precisa trazer em si possibilidades metodologias de ensino e aprendizagem que viabilizem o processo de escolarização de sujeitos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a propiciar sua inserção social, cultural, política e econômica na sociedade, de maneira produtiva e autônoma, permitindo que esses sujeitos ampliem suas potencialidades.

Adentrando-se em campo das discussões acerca das mudanças educacionais, tem-se a compreensão de que, por mais comprometido que estejam os docentes com os processos formativos e com as mudanças causadas por eles, apenas a formação dos professores da Educação Especial não é suficiente para assegurar mudanças profundas ao processo educacional. Para Nóvoa (1992), à formação docente deverão ser agregados diferentes fatores, das mais diversas ordens, que possam abrir novos caminhos e possibilidades de uma educação emancipadora multilateral, em que docentes e discentes formam-se e são formados, modificam e são modificados pelos atravessamentos e pelas variadas formas de perceber, de ser e estar no mundo.

Em se tratando da formação docente para a educação Especial, tem-se em Carvalho (2009) que o êxito da escola inclusiva depende muito do papel desempenhado pelos agentes educativos e da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em promover uma formação adequada aos professores a fim de que aconteça um melhor atendimento das diferenças. É claro que a mudança educacional, em grande parte, depende dos professores e de sua formação, mas depende também das transformações que efetivamente ocorrem fora

da escola. Em contrapartida:

Nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora (WOOD, 1998, p. 181).

O pensamento de Capellini e Rodrigues (2008) corrobora com Wood (1998) e Nóvoa (1992), quando apontam para a necessidade de definições políticas urgentes acerca das diretrizes para formação de professores. Enfatiza-se a ideia de coerência profissional que indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do ensino comum e especial, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão de conjunto. Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas.

Paro (2012) apresenta-nos uma teoria bastante interessante a respeito da baixa produtividade de ensino:

Em relação à teoria da baixa produtividade escolar, o que se constata é certa renúncia da escola pública a responsabilizar-se por um produto pelo qual ela deve prestar conta ao Estado e a sociedade, mas, pela dificuldade de medida de sua qualidade apenas por meio de exames pontuais, faz-se mister um acompanhamento constante do trabalho escolar, garantindo um bom produto pela garantia de um bom processo (PARO 2012).

Analogicamente à teoria da baixa produtividade escolar de Paro (2012), podemos pensar na baixa qualidade inclusiva das práticas pedagógicas do AEE, vivenciadas pelos Professores de Apoio. Neste aspecto, também se constata certa renúncia por parte daqueles a responder pela inclusão, produto pelo qual deve prestar contas. Mediante a dificuldade em medir a qualidade inclusiva sem indicadores, faz-se mister um apoio de todo o coletivo escolar ao trabalho do Professor de Apoio, procurando, assim, assegurar um bom produto educacional pela garantia de um bom processo. No sentido da busca de indicadores precisos para gestão da sala de aula, numa perspectiva inclusiva, cabe destacar a contribuição importante a ser dada à

metodologia denominada Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011). A esse respeito trataremos a seguir.

3.1.4 O Índice para a Inclusão: ferramenta para reflexão

Reconhecer a diversidade entre os alunos e a necessidade de que seja concedido um tratamento diferenciado a cada um, conforme suas necessidades é um princípio fundamental da proposta inclusiva. Com base em tais pressupostos, precisamos pensar em quais parâmetros ou indicadores adotaremos para nortear a nossa busca pela a proposta inclusiva almejada dos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais da E.E. Campos Floridos. Para que a gestão do AEE se torne exitosa, é preciso que as escolas empreendam além das mudanças físicas, mudanças relacionadas às concepções de inclusão, políticas, práticas e culturas inclusivas. Nesse sentido, o documento denominado **Índice para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola** (BOOTH; AINSCOW, 2011), pode se tornar um importante aporte referencial, uma vez que este apresenta um desenho universal da Educação Inclusiva.

O Índice para Inclusão foi elaborado e publicado na Inglaterra por Booth e Ainscow (2011) e, no contexto brasileiro, foi traduzido por Santos et al (2014). Por tratar-se de um instrumento que se ordena para a ação, seu uso tem possibilitado ricas e propícias reflexões acerca da construção de culturas e práticas educacionais inclusivas, tendo sido utilizado no Brasil, tanto no campo da pesquisa, quanto da prática educacional.

O Índice é, conforme define Ainscow e Booth (2011), um conjunto de materiais com a potencialidade de apoiar um processo de autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo todas as suas atividades e programações em direção à ampliação da inclusão e da participação dos sujeitos nela inseridos. O documento é em si mesmo um recurso posto à disposição das escolas com contingência de ser desenvolvido e reconstruído coletivamente pelos seus sujeitos, conforme exposto por Santos et al (2014). O Índice traz imbicada a seguinte concepção de inclusão:

Inclusão é um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para

uma sociedade mais justa. [...] ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática (BOOTH; AINSCOW, 2011. p.10-11).

Tendo como foco a promoção da inclusão e a necessidade de reorganização da escola para viabilizá-la, o Índex é, na perspectiva de seus idealizadores, uma ferramenta que, ao promover a reflexão, o diálogo e o debate inclusivo, leva a identificação de todas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de todos os alunos, reduzindo, assim, a exclusão e deixando a escola muito melhor no sentido inclusivo. Para Booth e Ainscow (2011, p. 14):

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

Embora, na literatura corrente, haja diversas definições para o Índex, tais como um conjunto de materiais, um documento, um recurso, uma ferramenta, entre outros, nesta pesquisa, adotaremos a perspectiva de referencial e metodologia, no sentido de que o Índex pode ser compreendido como um caminho, uma via que se destina a apoiar e encorajar nas escolas os processos coletivos de reflexão, rumo à superação de modelos educacionais excludentes e a conquista de novos horizontes inclusivos. O Índex se constitui, portanto, conforme definição de Booth e Ainscow (2011, p. 13), em um:

[...] conjunto de indicadores – aspirações inclusivas para a sua escola – contribuem com uma revisão mais detalhada. Cada indicador se liga a questões que definem seus sentidos, refinam suas explorações, iniciam reflexões e diálogos e incitam a novas questões.

O Index, em sua estrutura, é composto basicamente por duas partes: por uma parte teórica/conceitual que, explica o conceito de Inclusão, propõe valores a serem desenvolvidos nas escolas, e por uma parte prática composta a partir de três importantes dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a

orquestração de práticas de inclusão em Educação. Para compreendermos melhor as três dimensões supracitadas, passaremos, a seguir, ao detalhamento de cada uma delas.

A “Dimensão A: Criando Culturas Inclusivas”, de acordo com Booth e Ainscow, refere-se:

[...] à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Em tais comunidades, os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

A escola é, por excelência, um espaço marcado pela diversidade e, durante muito tempo, a tentativa de “homogeneização” sustentou a cultura de exclusão. Nesse sentido, Fróis (2017) elucida que:

[...] a diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, conseqüentemente inferiorizado (FRÓIS, 2017, p. 189).

Diante do que a autora expõe, observa-se, no interior das escolas, uma tendência explícita de perpetuação e fortalecimento do padrão homogêneo. O aluno que apresenta deficiências, dificuldades de aprendizagens ou outras características que o diferencie dos demais, é tido como inferiorizado. Neste aspecto, a escola passa a atribuir ao discente e às suas características individuais toda a responsabilidade por seu fracasso e limitação escolar, retirando de si e de seus profissionais a responsabilidade em criar condições para que os alunos superem as barreiras identificadas. Reconhecer e valorizar as diferenças entre todos os alunos, buscando atender a cada um conforme suas especificidades torna-se elemento fundamental no processo de inclusão.

Para Mantoan (2003), a escola é um espaço de diversidade em que cada aluno leva consigo sua história e sua bagagem de conhecimento adquirido de acordo com o seu tempo de aprendizagem e, de forma mais geral, com suas vivências e sua cultura. Nesta perspectiva, os alunos do AEE não são diferentes dos demais, eles

também trazem para a escola suas histórias e sua bagagem cultural. Desse modo, é preciso que a escola crie condições para que todos que dela demandem, sejam acolhidos e incluídos, independentemente de suas diferenças e realidades distintas.

Provocar mudanças na cultura de segregação e exclusão escolar, que hoje marca a identidade de nossas escolas e que fundamentalmente relaciona-se aos alunos público-alvo do AEE, certamente, não é um desafio fácil. Penso que esse intento só é possível a partir da construção de um coletivo escolar no qual o empenho de todos, a criação e o fortalecimento de valores inclusivos compartilhados possa desenhar uma nova cultura inclusiva.

Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

A respeito da “Dimensão B: Produzindo Políticas Inclusivas”, temos a seguinte definição:

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

A universalização do direito à educação fez com que muitas pessoas tivessem acesso ao sistema público educacional, mas o dispositivo legal não é por só suficiente para garantir as mudanças no cenário escolar, que necessita transitar de um modelo educacional e cultural excludente para um modelo educacional e cultural inclusivo. As políticas antidiscriminatórias seriam então ativadas, porque promovem os valores compartilhados no âmbito da escola, não apenas para cumprir a legislação. Neste sentido, é preciso ir além das garantias legais e trabalhar no sentido do fortalecimento, no interior das escolas, das políticas inclusivas.

Barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e suporte à diversidade são três ideias-chave propostas pelo Índice (BOOTH; AINSCOW, 2011). Quando compartilhadas por um processo participativo e associadas ao desenvolvimento de valores inclusivos, podem ajudar a moldar e orientar as políticas inclusivas no ambiente educacional.

De acordo com Booth e Ainscow (2011), a aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as crianças encontram barreiras. Estas podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todas as crianças e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem. Também se podem encontrar barreiras fora da escola, entre famílias e comunidades, e entre eventos e políticas nacionais e internacionais. Os autores chamam nossa atenção para a necessidade de resistir à tentação de ver barreiras à aprendizagem e à participação nos campos que estão fora da nossa responsabilidade, onde temos pouco poder de atuação.

Embora devamos nos preocupar com todas as barreiras escolares à inclusão, nosso esforço deve ser no sentido de focalizar aquelas sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos. O Índice esclarece que a inclusão é um processo permanente que tem como base a identificação e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, atuando sempre de forma colaborativa, são aspectos fundamentais ao processo inclusivo.

Outro aspecto enriquecedor trazido pelo Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011) é a indicação de substituição do termo alunos com “necessidades educacionais especiais” pelo conceito “barreiras à aprendizagem e à participação”, referindo-se às dificuldades que as crianças encontram no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o referido documento, a ideia de que as dificuldades educacionais possam ser resolvidas rotulando-se as crianças e em seguida intervindo individualmente tem limitações consideráveis. Neste aspecto, o Índice compreende que a perspectiva das “deficiências” das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e encoraja as crianças a serem vistas pela lente da “deficiência”, em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias. Além disso, a questão obscurece nossa compreensão a respeito das dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo de deficientes. Nesse

sentido, o uso do termo necessidade educacionais especializadas carrega em si o princípio da exclusão.

O aspecto da barreira à aprendizagem e à participação trazida pelo Índice, bem como a sugestão da substituição do conceito de necessidades educacionais especiais por “barreiras à aprendizagem e à participação”, pareceram questionamentos bastante pertinentes, embora minha atuação profissional se dê em um Sistema de Ensino, que constitui uma rede e que por sua extensão, complexidade e aparato legal que não permite adoções de novos termos de acordo com critérios próprios das ESAI’S. Compreendo que, não sendo possível a mudança imediata de termos, é plenamente viável aceitar a provocação do Índice (2011) e criar possibilidades para a reconstrução coletiva da mudança de concepções, visões e abordagens ao AEE, o que agrega um ganho considerável pelas possibilidades de causar importantes impactos no cotidiano escolar, principalmente, no sentido da consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

Em relação aos “Recursos para o apoio à aprendizagem e à participação”, isso envolve mobilizar recursos também com o objetivo de reduzir barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, os próprios valores da instituição e do grupo deverão ser colocados com clareza e compartilhados pelas comunidades da escola, o que se torna um grande recurso de apoio à aprendizagem. A explicitação dos valores e seu compartilhamento cria uma direção comum para o desenvolvimento de toda a escola, molda decisões e ajuda a resolver conflitos. Os valores inclusivos se tornam constantes incitadores do aumento da participação na aprendizagem e na vida mais ampla da escola. Da mesma forma, a aproximação de intervenções com base em princípios na escola, envolvendo programas com uma variedade de títulos dentro de uma abordagem singular ao desenvolvimento, torna-se um recurso por sua grande clareza e coerência.

Recursos, assim como as barreiras, também podem se encontrar em todos os aspectos da escola; em suas culturas, políticas e práticas; nos prédios, equipamento da sala de aula, livros, computadores; em seus professores docentes e não docentes, crianças e jovens, pais/ responsáveis, comunidades e gestores. Há sempre mais recursos de apoio à aprendizagem e à participação do que são realmente utilizados em qualquer ambientação. Existe uma riqueza de conhecimento na escola sobre o que impede a aprendizagem e a participação das crianças. Um dos principais propósitos do Índice é ajudar escolas a explorar este conhecimento para informar seu

desenvolvimento.

Acerca do suporte à diversidade, para Booth e Ainscow (2011), este é provido quando os professores planejam suas aulas levando em consideração todas as crianças, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, interesses, experiência e abordagens à aprendizagem. Ele é administrado quando as crianças colaboram e ajudam umas às outras. O suporte individual às crianças deve sempre ser dado com a intenção de encorajar maior autonomia, ampliando a capacidade de aprendizagem e aumentando a capacidade de adultos e crianças de incluir a todos nas atividades de aprendizagem. De acordo com Booth e Ainscow (2011), o suporte a diversidade deve se traduzir em um esforço da escola para descobrir e reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os discentes. Nesse sentido, a mobilização de recursos são atividades de suporte:

[...] em nossa definição, o desenvolvimento inclusivo de ensino e aprendizagem são atividades de suporte, o suporte envolve todos os professores, as crianças e suas famílias. Se as atividades de aprendizagem forem destinadas a dar suporte à participação de todas as crianças, a necessidade de suporte individual diminui (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 44).

Considero o suporte de apoio à diversidade como um elemento importante que emerge do Índice (2011). Sua riqueza e contribuição residem no fato de que é preciso criar, na escola e no âmbito do AEE, uma reflexão acerca da distinção entre suporte de apoio à diversidade e suporte de apoio individual aos alunos de AEE, compreendendo que são duas categorias de natureza diferenciadas. Portanto, haverá momentos específicos em que cada uma delas será acionada, devendo-se ter clareza dos limites e contribuições de cada uma delas.

A “Dimensão C: Desenvolvendo Práticas Inclusivas”, na visão de Booth e Ainscow (2011), pode ser entendida como a dimensão que:

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. São as implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 44).

Sendo assim, a aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade dos alunos que habitam o espaço escolar. Os discentes passam a ser encorajados a terem posturas

ativas, reflexivas, a tornarem-se aprendizes críticos e aprendem a serem vistos como um recurso para a aprendizagem uns dos outros. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Em relação à presença do aluno de AEE no ambiente escolar, o que se constata sobre a prática pedagógica é que de modo geral ela não sofreu grandes mudanças. Há ainda por parte do professor e também por parte do Professor de Apoio limitações na percepção do aluno como ser único e muito capaz, apesar das limitações que apresenta em decorrência de sua deficiência. Nesse sentido Marques (2008) aponta a necessidade de uma mudança metodológica e afirma que:

[...] a metodologia deveria envolver aulas dinâmicas que respeitassem o ritmo diferenciado dos alunos, porém ainda se mantém no modelo tradicional, ou seja, na aula expositiva e nas demonstrações do professor. O magistério passa a ser concebido como uma arte centrada no aluno. Cabe ao aluno responder ao processo de ensino em que está inserido diferenciam-se os alunos: cada um tem um ritmo de aprendizagem (MARQUES, 2008, p. 201).

O que se observa nas práticas pedagógicas dos Professores de Apoio é a necessidade de ressignificá-las e reorganizar o trabalho escolar, aproximando-as do paradigma de inclusão. Nesse sentido, Marques (2008) indica que:

A inclusão consiste numa significativa mudança na postura do professor e propõe a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real (MARQUES, 2008, p. 181).

Para Mantoan (2003), as práticas inclusivas são aquelas que possibilitam a participação dos alunos nos saberes a serem compartilhados em sala de aula com uma nova metodologia, capaz de melhorar as práticas pedagógicas do professor, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula passa, portanto, a ser compreendida como:

[...] um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e de revisão e complementação de conhecimento introduzido pelos professores em aulas de apresentação do conteúdo (MANTOAN, 2003, p. 74).

O processo de trabalhar com o Índice, segundo Booth e Ainscow (2011), permite que seus recursos inclusivos sejam compartilhados e façam a diferença na escola, podendo ajudar a cada escola encontrar seus próprios passos rumo ao desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

[...] não importa o quanto se pense que uma escola seja inclusiva na atualidade, o Index pode ser usado para apoiar os processos infundáveis envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos, reduzindo todas as pressões pela exclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 19).

O Índice é, então, um referencial abrangente para a inclusão e que ajuda as pessoas a trabalharem juntas para decidirem o que querem desenvolver a seguir, delinear um plano e levá-lo a cabo. Além disso, o Índice permite que as escolas e/ ou pessoas, ao explorá-lo, encontrem uma parte que lhes interesse mais, até mesmo uma única questão e, a partir daí, podem decidir ampliar suas perguntas e ações a partir de seus interesses específicos. Esta é uma conclusão posta por Booth e Ainscow (2011) e com a qual concordo, uma vez que meu interesse pelo Índice e seu conteúdo também se dá de forma seletiva. O Índice pode ser entendido, como um documento prático que:

[...] convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas: nas salas de professores, salas de aula, pátios, nas relações dentro da escola e com as famílias e as comunidades. Ao prestar atenção às transformações nas culturas, ele ajuda a promover um desenvolvimento sustentável (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 19).

O Índice não tem um caráter prescritivo, no sentido de definir o que as pessoas devem fazer ou pensar, mas suas reflexões tem o objetivo de promover o diálogo. Assim é que a preocupação central do Índice está em engendrar nos coletivos escolares o diálogo a respeito da inclusão.

Quando duas ou mais pessoas estão em diálogo existe uma exploração mútua da opinião de cada uma e prerrogativas baseadas na igualdade, honestidade e confiança. Escutar torna-se mais importante do que falar. O apego a preconceções é “afrouxado”, pelo menos temporariamente, de forma que uma investigação compartilhada é sentida como genuína por todos os envolvidos. Os esforços para dialogar são negociados e este movimento se torna uma responsabilidade compartilhada. O diálogo tem sido contrastado com

discussão, derivada da mesma raiz que “percussão” e “concussão”. Embora a discussão também possa ter um sentido mais gentil, fazer este contraste pode ser instrutivo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 19).

Segundo Booth e Ainscow (2011), o **Índex para a Inclusão** foi criado especificamente para auxiliar a reflexão e autoavaliação dos processos de inclusão dentro das escolas, podendo ser modificado e adaptado aos vários contextos escolares, procurando atender às necessidades e especificidades de cada instituição. A propósito da utilização do Índex, seus autores esclarecem que há nele centenas de questões qualquer uma das quais pode ser o começo de uma reflexão extensa e provocadora de novas questões e respostas. Portanto, fica evidente que o uso do Índex não se dá de forma linear e sim a partir dos interesses e necessidades dos grupos que o utilizam.

Isto posto, importa citar que esta pesquisa é um estudo que apresenta limitações de tempo para sua realização, a pesquisadora não tem condições de abordar o Índex na íntegra, optando pela elaboração de um roteiro de questões que sirvam como ponto de partida para a reflexão dos Professores de Apoio, sendo-lhes apresentado no momento da Entrevista. As questões inspiradas no Índex versam sobre Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas e o objetivo da entrevista é identificar a correlação que os Professores de Apoio estabelecem entre estas três dimensões citadas e o papel do Professor de Apoio no contexto da escola estudada. Nesse sentido, além de referencial teórico importante, nesta pesquisa, ele também será utilizado como parte integrante da metodologia de pesquisa de campo. Ou seja, questões formuladas e adaptadas do Índex irão compor os instrumentos de pesquisa, considerando-se a importante contribuição do documento para a ampliação das discussões sobre a inclusão escolar.

Finalmente cumpre-nos esclarecer que nossa concepção e interpretação sobre o Index apoia-se na ideia de processo, uma vez o referido documento evidencia o conceito de inclusão como um ideal a se buscar e não um estado final. Dessa forma, o Index é uma inspiração para uma investigação contínua da realidade escolar, cuja proposição se apoia na defesa da inclusão como um processo de reflexão sobre as possibilidades de transformação das práticas diárias na escola.

Compreendemos que o Index não se resume a aplicação de um questionário, um manual ou formulário cujo objetivo é avaliar se uma instituição escolar é inclusiva ou não. Ao contrário, o Index se constitui em um importante referencial e aporte teórico,

indispensável para o desenvolvimento dos coletivos escolares e com a flexibilidade para ser adaptado nos mais diversos contextos escolares. É ainda um instrumento que possibilita o desenvolvimento e a construção coletiva, tendo em vista que ele pode ser lido e estudado, sob diferentes perspectivas, e seus conceitos e indicadores discutidos de forma coletiva, abrindo-se, dessa forma, uma gama de interpretações e oportunidades de aprendizagens e crescimento para a escola.

3.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: ENTRELACANDO PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Nesta seção, serão apresentadas as perspectivas metodológicas adotadas, bem como o caminho percorrido pela pesquisadora no processo de coleta de dados. Em seguida, será apresentada a análise dos dados coletados, numa dinâmica dialógica, na qual se estabelece uma interlocução entre os achados da pesquisa e as principais ideias defendidas pelos autores referenciais.

A pesquisa de campo aqui apresentada pretende analisar os significados atribuídos pelos Professores de Apoio, sujeitos da pesquisa, ao papel que desempenham na gestão de práticas inclusivas do AEE. Pretende-se identificar suas concepções acerca do AEE, os significados e intencionalidades que atribuem às suas práticas, como estruturam suas ações cotidianas e, ainda, avaliar em que medida o elemento formação profissional, seja ela inicial e/ ou continuada, tem impactado em suas escolhas, decisões e definições pedagógicas acerca da inclusão. A presente pesquisa foi organizada a partir do interesse da pesquisadora em refletir acerca do trabalho realizado pelos Professores de Apoio da SRE Sete Lagoas, num esforço de aproximar as perspectivas adotadas pela ESAI, da qual a pesquisadora faz parte, das práticas de gestão pedagógica desenvolvidas pelos Professores de Apoio, com o objetivo de repensar como tais perspectivas e práticas contribuem para consolidar a inclusão dos alunos público-alvo do AEE.

3.2.1 Caracterização da investigação: pesquisa qualitativa

Com base nos objetivos de pesquisa relatados, optou-se por uma metodologia de base qualitativa, pois se constitui a partir da percepção dos sujeitos, preocupando-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos por

eles. Consinto com Minayo (2001), quando afirma que a pesquisa qualitativa abriga em si mesma os componentes: significado e intencionalidade.

De acordo com Minayo (2001), esses componentes estão ligados às relações e às estruturas sociais humanas, de modo que a subjetividade delinea o sentido da constituição social desse tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa favorece que se conheçam as perspectivas do Professor de Apoio em relação ao seu trabalho de gestão do AEE. Em sua concepção, Minayo (2001) acredita que a pesquisa qualitativa se refere às relações e às representações das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações e dos juízos que as pessoas fazem do ambiente e de si mesmas que não pode ser traduzido em números ou percentuais. Dessa forma, busca-se através da pesquisa qualitativa obter dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo, ou seja, contato direto com Professores de Apoio que atuam no AEE.

Minayo (2001) compreende ainda que o cerne da investigação qualitativa é o próprio significado atribuído aos elementos de experiência humana e o atributo investigativo do pesquisador é buscar compreender a realidade humana sob a perspectiva social, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas. Concordo com a perspectiva do autor acima citado e também compreendo que a abordagem qualitativa é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, por isso, é bastante oportuno a este estudo.

Além das questões supracitadas, a abordagem qualitativa torna-se ainda mais interessante pois traz um conteúdo interacionista. De acordo com os estudos de Bogdan e Biklen (2011), como parte do processo de coleta dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes e ainda:

A ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista (BOGDAN; BIKLEN, 2011, p. 291).

Considerando-se o exposto, a abordagem da metodologia qualitativa proposta para esta investigação perpassa um aspecto fundamental que é a promoção da participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). Nesse sentido, torna-se um processo multidirecionado já que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo

investigativo ocorre. Nesta abordagem, os sujeitos da pesquisa terão possibilidades de refletir sobre a realidade de atuação do Professor de Apoio e seus desafios frente ao processo de gestão pedagógica do AEE, buscando possibilidades e alternativas para os problemas detectados nesta realidade educacional. Esta investigação se propõe a oferecer subsídios para que os investigados possam responder as questões formuladas, abrindo um leque para a problemática levantada em relação ao Professor de Apoio e proporcionando: “[...] condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20). Nesta perspectiva, a escolha da pesquisa qualitativa converge com a minha proposta investigativa, cujo interesse evidencia as características e subjetividades, dos sujeitos e do campo de estudo.

3.2.2 *Lócus* sujeitos da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa é constituído pela E.E. Campos Floridos, localizada no município sede da SRE Sete Lagoas. Para a escolha da instituição levou-se em consideração dois critérios: porte da entidade e a dinâmica pedagógica relacionada aos Professores de Apoio. De acordo com os estudos de Cerqueira (2004)¹¹, a E.E. Campos Floridos é classificada como um estabelecimento de grande porte, essa definição surge a partir dos estudos de Tipologia e Características dos Estabelecimentos Escolares Brasileiros, desenvolvidos pelo referido autor. A partir desse trabalho, o autor utiliza diversas variáveis, como aspectos da comunidade, infraestrutura, características funcionais das escolas, tal qual disponibilidade e qualificação dos docentes, tamanho de classe, horas-aula diárias, entre outros, para caracterizar o porte dos estabelecimentos escolares. A partir desse estudo, a E.E. Campos Floridos pode ser caracterizada como um estabelecimento de porte grande. Em decorrência disso, a Escola é dentre as instituições da jurisdição de Sete Lagoas aquela que apresenta o maior quantitativo de Professores de Apoio nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo este também um dos recortes da pesquisa.

¹¹ O estudo de Tipologia e Características dos Estabelecimentos Escolares Brasileiros, desenvolvido por Cerqueira (2004) foi utilizado, uma vez que, de acordo com os dados do Serviços de Informações Educacionais da SRE Sete Lagoas, a SEE/MG não tem uma classificação técnica ou normativa a este respeito.

Além disso, a ESAI, em sua rotina de monitoramento e acompanhamento pedagógico, identificou que, em relação ao AEE, a Escola possui uma dinâmica pedagógica peculiar das demais escolas da jurisdição. Segundo registro de monitoramento da ESAI (2017), a E.E. Campos Floridos organiza de forma sistemática o acolhimento, orientação e acompanhamento aos Professores de Apoio, o que se dá através da organização de um grupo de estudos que é constituído pelas especialistas, pela gestora escolar e Professores de Apoio.

O objetivo do referido grupo é sustentar o trabalho desenvolvido e discutir de forma coletiva as ações pedagógicas voltadas ao AEE. Neste sentido, são organizadas e desenvolvidas diversas atividades, tais como: elaboração de diagnóstico aos alunos de AEE, planejamentos, trocas de experiências, organização de momentos de estudos, orientações para reuniões com a família, possibilidades de inclusão dos alunos de AEE nos eventos da Escola e demais ações de valorização do aluno, dentre outras. Portanto, a dinâmica pedagógica do AEE, aliada ao porte da Escola, foram os critérios objetivos considerados para a definição da E.E. Campos Floridos como *lócus* da presente pesquisa.

Constituem sujeitos desta pesquisa quatro Professoras de Apoio que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios para definição do convite aos sujeitos que participaram da pesquisa foram: atuar, em 2020, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, possuir no mínimo um ano de atuação na profissão e ter interesse em participar da pesquisa. Cabe destacar que o processo de adesão à pesquisa por parte dos sujeitos se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente nos apêndices deste estudo.

3.2.3 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada com professoras da E.E. Campos Floridos e, inicialmente, para coleta dos dados, havia sido escolhida a Roda de Conversa que, na visão de Gaskel (2002), expressa uma possibilidade de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que se manifestam no interior da escola. Trata-se de um instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade pelo grupo investigado. Assim como Gaskel (2002), também considero a Roda de Conversa como uma das possibilidades metodológicas que se pode utilizar para estabelecer uma comunicação dinâmica e produtiva entre os diversos

participantes. É uma ferramenta que oferece diversas possibilidades interativas e, é nesse espaço da Roda de Conversa, que as falas vão sendo construídas de acordo com a realidade de cada sujeito específico e se transformam em instrumento de compreensão dos fatos.

Ao definir a Roda de Conversa como metodologia, buscava-se interagir com as Professoras de Apoio e, a partir de suas perspectivas e também coletivamente, dialogar a respeito da gestão do AEE, considerando as três dimensões apontadas pelo **Índice da Inclusão** (BOGDAN; BIKLEN, 2011), quais sejam: Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas. Pretende-se, a partir da Roda de Conversa, buscar elementos de reflexão sobre como os sujeitos da pesquisa situam-se no contexto inclusivo, indagando ainda sobre como constroem suas concepções, representações e práticas inclusivas.

Finalmente, importa citar, que a opção pela Roda de Conversa vai ao encontro do pensamento Sampaio et al (2014, p. 1301), segundo “as rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”. Permite-se que os participantes deem suas opiniões, impressões, conceitos e concepções sobre a situação problema, elaborando, assim, uma percepção, identidade e abordagem coletiva ao problema investigado. A riqueza da Roda de Conversa reside em três critérios fundamentais: pressupõe uma ampla interação entre sujeito e pesquisador; oferece condições para um diálogo permanente entre pesquisador e sujeitos; dá voz aos atores participantes da pesquisa. E foi a partir dessas premissas que se optou por esta abordagem de pesquisa.

Com base nestes pressupostos, seria utilizada a Roda de Conversa em três momentos distintos, buscando-se a partir de um roteiro semiestruturado suscitar discussões a respeito das três dimensões e indicadores apresentados pelo **Índice para a Inclusão** (BOGDAN; BIKLEN, 2011), outrora mencionados: Cultura, Políticas e Prática inclusivas. Considerando-se as circunstâncias pelas quais o país passava por ocasião da realização da pesquisa de campo, contexto de quarentena e isolamento social decorrentes da Covid-19, não foi possível a realização da Roda de Conversa, conforme inicialmente proposto. Neste contexto, a pesquisadora optou pela realização da entrevista.

De acordo com Ribeiro (2008) a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento muito utilizado pelos pesquisadores das áreas das Ciências Sociais e

Psicológicas. Ribeiro (2008) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Para Lüdke e André (1986), a vantagem da entrevista em relação às demais técnicas, reside no fato de permitir a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Através da entrevista é possível realizar correções, esclarecimentos e adaptações para a obtenção das informações desejadas. Na visão das autoras:

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal, de temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A pesquisadora, assim como as autoras acima referenciadas, considera a técnica de entrevista relevante, na medida em que a mesma possibilita a obtenção de dados e informações que não seriam possíveis apenas através da observação e da análise documental. Além disso, permite-se a coleta simultânea de informações objetivas e subjetivas, constituindo-se, assim, em uma ferramenta de coleta de dados com ampla cobertura.

Para efeitos desta investigação, a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, na qual se utilizou um roteiro de perguntas abertas, possibilitando às entrevistadas discorrer de forma espontânea sobre o tema proposto. A pesquisadora, assim como Minayo (2001), acredita que, em uma entrevista, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas. As respostas espontâneas e a maior liberdade que os entrevistados têm pode fazer surgir questões inesperadas para o entrevistador, o que pode ser de grande utilidade na pesquisa.

Assim, na perspectiva da pesquisadora, a técnica de entrevista semiestruturada, criam-se possibilidades interativas entre o pesquisador e o entrevistado, possibilitando um aprofundamento no tema investigado, além de certa flexibilidade ao pesquisador, que, ao longo da conversa, tem brechas para adicionar

outras questões que considerar pertinente. Nesse sentido, a pesquisadora concorda como as autoras Lüdke e André (1986), para as quais a entrevista semiestruturada transcorre “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

É relevante contextualizar o momento social brasileiro e mundial, no qual se deu esta pesquisa, exatamente um mês após iniciarmos o processo de quarentena e isolamento social, em função da Covid-19. Essa condição impôs-nos inúmeros desafios. Em relação à pesquisa de campo e ao instrumento de coleta de dados, inicialmente, havíamos planejado a Roda de Conversa, por compreender que esta possibilitaria maior interação entre as entrevistadas, criando um momento rico em reflexões, diálogos, trocas de experiências e vivências. No entanto, o suporte de orientação do Programa de Pós-graduação Profissional indicou a Entrevista como instrumento de coleta de dados preferencial e disponibilizou um protocolo para sua realização, de forma *online* ou por telefone.

A realização das entrevistas também foi um momento muito peculiar no percurso da presente pesquisa. Todo o contato com as Professoras de Apoio deu-se num momento de muita comoção social ocasionada, dentre outras coisas, pelas notícias das mortes provocadas pela Covid-19, em todo o país. Além disso, as professoras estavam impactadas pelo recente fechamento das escolas, medidas tomadas para conter a propagação da pandemia. Em trabalho remoto e com o desafio de organizar a rotina doméstica, esse foi um período marcado por incertezas, medos, angústias e muitos conflitos internos. Obviamente, todas essas questões perpassaram os diálogos estabelecidos entre pesquisadora e entrevistadas.

Outra situação atípica, vivenciada no processo de pesquisa, foi a impossibilidade das entrevistas acontecerem de forma presencial. Isso, inicialmente, representou uma barreira, pois a maioria das entrevistadas não conhecia a entrevistadora. Falar abertamente sobre os processos inclusivos escolares para uma desconhecida, através de uma entrevista via chamada de *Whatsapp*, foi algo que causou um desconforto inicial. Esse desconforto foi superado através da intervenção da gestora escolar, que sensibilizou cada uma das entrevistadas a respeito da importância da pesquisa e suas possíveis contribuições para a escola.

Inicialmente estabeleceu-se que as entrevistas seriam realizadas *online* via plataforma *Zoom*, mas algumas das entrevistadas tiveram dificuldades em baixar o

aplicativo, por isso, optamos pela chamada via *Whatsapp*. As entrevistas, algumas vezes, foram interrompidas por questões técnicas ligadas ao sistema de telefonia, como ruído na ligação que não permitia a compreensão clara do que estava sendo dito. Por vezes, a ligação caía e necessitava ser reiniciada e, em determinados momentos, o telefone ficava mudo. Contando com a compreensão e colaboração das entrevistadas, as dificuldades apontadas puderam ser mitigadas.

A entrevista foi aplicada a quatro Professoras de Apoio que atuam no Ensino Fundamental anos finais na E.E. Campos Floridos e visou identificar suas concepções e percepções a respeito da gestão de suas práticas pedagógicas. Pretendeu-se identificar como as Professoras de Apoio compreendem a gestão das práticas do AEE e de que forma se veem inseridas no processo inclusivo.

Para registro das falas das entrevistadas, optou-se pelo registro por meio de gravações, que foram posteriormente transcritas, utilizando-se ainda, nas transcrições, anotações de tudo o que acontece no grupo e é considerado importante para a pesquisa, como falas, reações, interpretações, gestos, dentre outros.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A fim de contextualizar a análise dos dados da pesquisa, principiaremos por descrever o percurso metodológico realizado. Para Duarte (2002), as conclusões de pesquisas são possíveis em razão dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados que esses permitem-nos chegar, o que traduz a visão do autor a respeito da importância do percurso metodológico. Segundo o referido autor:

Relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p. 140).

A partir dessa perspectiva, descrevemos os passos da pesquisa, cujo objetivo foi responder à seguinte questão: quais são os desafios enfrentados pelos Professores de Apoio na gestão de práticas inclusivas do AEE? Tal investigação tem como reflexões subjacentes identificar como tais profissionais têm construído suas práticas pedagógicas, como se inserem nos processos de inclusão, quais

necessidades formativas apresentam e como as ações de formações se articulam em seu cotidiano, respondendo ou não às suas demandas.

3.3.1 O percurso metodológico

O primeiro passo para a realização da pesquisa de campo foi acessar, junto à SRE Sete Lagoas, a base de dados referentes ao Monitoramento do AEE. Tais documentos foram disponibilizados pela Divisão Pedagógica (DIVEP), por meio dos arquivos da Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (ESAI). As informações foram complementadas pela Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), através dos arquivos do Serviço de Documentação e Identificação Escolar (SEDINE).

Dentre os documentos disponibilizados, para a pesquisa e análise de dados, podemos citar o Guia de Orientações da Educação Especial na rede estadual mineira (MINAS GERAIS, 2013), dados do Censo Escolar (INEP, 2018) referente ao número de matrículas por níveis de ensino, número de matrículas na Educação Especial por municípios e níveis de ensino; número de Professores de Apoio por escolas, Relatórios de visitas técnicas do AEE, formulários de entrevistas e monitoramento realizado pela ESAI junto às escolas, dados de formação inicial e continuada dos Professores de Apoio, dentre outros.

O passo seguinte foi, com base nas informações, determinar dentre os 18 (dezoito) municípios que compõem a Regional de Sete Lagoas, qual seria o escolhido para a realização da pesquisa e que critérios seriam utilizados para tanto. Nesse aspecto, foi levado em consideração um dos recortes de pesquisa, já apresentado no primeiro capítulo: a escola com maior número de alunos com Professores de Apoio nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse recorte permitiu-nos chegar à definição do município de Sete Lagoas para a realização da pesquisa, uma vez que, conforme dados apresentados no capítulo anterior, abriga escolas com os maiores contingentes de Professores de Apoio no nível de ensino desejado.

A partir da leitura dos documentos supracitados, a pesquisadora elencou duas escolas em Sete Lagoas com maiores números de Professores de Apoio no Ensino Fundamental anos finais. Havia ainda uma especificidade que contribuiu para a delimitação da instituição a ser pesquisada: a dinâmica pedagógica desenvolvida no AEE. Esse elemento, associado aos índices de maiores quantitativos de Professores de Apoio por escola, permitiu-nos delimitar a E. E. Campos Floridos como *lócus* de

pesquisa. O passo seguinte foi a definição dos sujeitos de pesquisa. Para tanto, considerou-se na íntegra o total de profissionais atuantes no nível de ensino delimitado, ao todo quatro Professoras de Apoio, considerando-se critérios, anteriormente apresentados, referentes ao *lócus* e sujeitos da pesquisa. No tocante à definição de critérios para a escolha dos sujeitos, concordamos com Duarte (2002), quando afirma que:

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 3).

Assim foram selecionados previamente quatro Professoras de Apoio com atuação no Ensino Fundamental anos finais, que, posteriormente, foram convidadas a participar do estudo. Assim como a escola, os sujeitos não serão identificados, a fim de mantermos o sigilo e os padrões éticos acordados com eles no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pactuado por todos.

A pesquisa prosseguiu para a etapa seguinte, na qual foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada para as Professoras de Apoio (Apêndice B). Através do roteiro, pretendeu-se identificar nas respostas das professoras suas percepções e sentimentos acerca de suas vivências inclusivas no AEE, tendo como referência a E. E. Campos Floridos. Esta proposta de reflexão da gestão da inclusão a partir da vivência cotidiana das Professoras de Apoio teve como tema central a discussão dos desafios enfrentados por elas na gestão da inclusão. No entanto, o roteiro das entrevistas foi organizado a partir de três eixos: a dimensão das políticas públicas inclusivas, a dimensão da cultura e valores inclusivos da escola e a dimensão da gestão de práticas pedagógicas inclusivas, que é à base da fundamentação teórica da pesquisa. Além disso, não se perderam de vista as discussões acerca dos processos formativos vivenciados pelas Professoras de Apoio, bem como suas compreensões a respeito dos mesmos.

A mobilização das Professoras de Apoio para participar da pesquisa ocorreu, inicialmente, por meio da sensibilização da gestora escolar, o que se deu em reunião presencial na referida instituição, onde houve a apresentação da proposta de pesquisa. Posteriormente, deu-se por comunicação direta com as professoras, através de contato telefônico, diante da impossibilidade de encontro presencial, em

decorrência do isolamento social provocado pela COVID-19. As professoras receberam as informações necessárias, tiveram oportunidade de dirimir dúvidas e foram orientadas acerca da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre. Após os esclarecimentos, a formalização do convite foi realizada por e-mail, recebendo anuência integral das professoras.

O passo seguinte contemplou a realização das entrevistas, que, em decorrência do isolamento social, foi realizada via telefone, sendo gravadas. Iniciou-se a entrevista com as boas-vindas, agradecimento pela participação e a colaboração na pesquisa. Nesse momento, foi retomada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que as Professoras não o devolveram assinado. Solicitou-se a todas, a autorização para que a conversa fosse gravada, assegurando o sigilo conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante nos apêndices deste texto. Retomamos o objetivo da entrevista, criando um ambiente amistoso, no qual as Professoras pudessem ficar à vontade. As entrevistadas foram bastante solícitas e demonstraram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. No processo anterior e durante a realização das entrevistas, a pesquisadora não identificou desconforto ou incômodo por parte das entrevistadas, considerando-se o fato de a entrevista ser realizada via telefone. Todas as entrevistas aconteceram no mês de abril de 2020.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Para a análise de dados, o texto das transcrições foi repetidamente lido pela pesquisadora para apropriação do conteúdo e a elaboração de categorias temáticas. Esse procedimento baseado em leituras sucessivas do material transcrito, no qual se busca entender e compor os dados é descrito por Bardin (2000) como pré-análise. Para a autora, a pré-análise ocorre, pois, ao momento de transcrição, somam-se outros contextos anteriores, ampliando-se. A transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador, daí a importância de que as entrevistas do tipo semiestruturada sejam transcritas pelo próprio pesquisador, como foi o caso aqui.

Vale ressaltar que, ao longo desse trabalho, a forma escolhida de apresentação das transcrições foi a citação original das falas das professoras. Não se utilizou nenhum ajuste ou adequação às normas padrão da linguagem escrita, por entender que a transcrição deve preservar a espontaneidade e reproduzir a linguagem oral de forma mais genuína. Nesse caso, a apresentação das transcrições é fundamentada nas normas da ABNT, que tratam sobre citações literais de autores. Segundo Duarte

(2004), é possível considerar a fala dos participantes como a fala de um autor, que, ao invés de apresentar um texto escrito, apresenta um documento falado. Basta apresentar uma transcrição, ou parte dela, para ilustrar a forma como todas as demais foram realizadas.

3.3.2 A análise da trama estabelecida a partir das entrevistas

Assim como Minayo (2001), compreende-se que, numa investigação científica, a análise se desdobra nas seguintes finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa ou ainda responder às questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural do qual faz parte. A partir dessa definição, a perspectiva adotada pela pesquisadora, em relação à análise de dados, coincide com aquilo que é defendido por Bogdan e Biklei (1994):

Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação. Eles são construídos ao longo da pesquisa a partir das informações que o pesquisador recolhe da realidade e da luz teórica que se lança sobre elas. (BOGDAN; BIKLEI, 1994, p. 200).

A análise dos dados aqui desenvolvida considerou a metodologia de Análise de Conteúdo, comumente utilizada em pesquisas qualitativas e defendida por autores como Triviños (1987), Minayo (2001), André (1995), dentre outros. A Análise de Conteúdo busca apurar o olhar do pesquisador para os significados implícitos nas atitudes, comportamentos e situações observadas em campo, bem como nas entrelinhas das entrevistas. Esta técnica permite uma análise mais próxima da comunicação realizada em campo, pois considera elementos objetivos e subjetivos presentes no processo. É uma técnica mais refinada de apuração daquilo que acontece no campo, capturando o dito e não dito das interações.

Ao optar pelo uso da entrevista, na perspectiva da abordagem qualitativa, colocamo-nos na mesma posição de Minayo (1993), ao esclarecer que a riqueza do uso da entrevista, em pesquisas qualitativas, não reside tanto na veracidade das respostas do informante, mas, sim, na compreensão dos sentidos com que o entrevistado tece seu discurso. O que se busca através da interpretação dos dados

coletados é desvendar o universo de significados, representações e sentidos atribuídos à Educação Especial Inclusiva pelos sujeitos da pesquisa, a partir de uma visão que lhes é própria e de um lugar também singular.

Ao final da pesquisa pretende-se que os resultados sejam entregues à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, através da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), à Superintendência Regional de Ensino Sete Lagoas e a E. E. Campos Floridos com o intuito de colaborar em possíveis estratégias para a reelaboração das políticas públicas inclusivas nas dimensões regionais e locais. O movimento de análise interpretou os dados à luz do referencial teórico e dos objetivos propostos para a pesquisa. Isso permitiu a seleção de categorias temáticas, a partir das quais o aprofundamento, as interpretações e a elaboração de inferências configuraram sentidos ao achado. Esta é a etapa na qual, segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador busca construir teorizações acerca dos achados da pesquisa, acrescentando algo à literatura científica já desenvolvida sobre o assunto.

3.3.3 Perfil profissional dos sujeitos de pesquisa

Atendendo a critérios de sigilo, as quatro Professoras de Apoio entrevistadas receberam nomes fictícios, sendo denominadas respectivamente de Júlia, Carolina, Tereza e Paula. Com o objetivo de desenhar o perfil profissional do grupo entrevistado, principiei por traçar o perfil individual de cada uma delas.

Júlia tem 42(quarenta e dois) anos, atua na educação há 17 (dezesete) anos, já atuou como professora da Educação infantil, como especialista na E. E. Campos Floridos tem vivências profissionais nos Ensinos Fundamental e Médio, atuando pela primeira vez como Professora de Apoio, em 2020. Sua formação acadêmica inicial foi em Pedagogia e, posteriormente, fez um curso de pós-graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Sua percepção acerca de atuar como Professora de Apoio é de que a Educação Especial representa um desafio, mas muito prazeroso, porque acredita na Educação Especial e na necessidade de um educador próximo a esse público que tanto precisa.

Carolina tem 48 (quarenta e oito) anos e há 6 (seis) atua como Professora de Apoio. Ela é graduada em Pedagogia e também tem Licenciatura Plena em Educação Inclusiva. Possui uma pós-graduação em Psicopedagogia e está cursando pós-graduação com diagnóstico em Educação Inclusiva. Para Carolina, atuar na Educação

Especial exige-se muito conhecimento e, principalmente, gostar do que faz. Carolina destaca que realiza seu trabalho com prazer, por amor. Entende que sem amor esse trabalho torna-se impossível.

Tereza tem 32 (trinta e dois) anos, iniciou sua carreira docente em 2010. Em 2014, passou a atuar na Educação Especial, na APAE de Sete Lagoas. Como Professora de Apoio iniciou sua carreira em 2019. Possui formação em Pedagogia, licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial e pós-graduação em autismo. Para Tereza, a percepção da profissão é de que trabalhar como Professora de Apoio a deixa muito feliz, identifica-se e tem empatia pela área de Educação Especial, que é a área a qual pretende prosseguir.

Paula possui 37 (trinta e sete) anos, atua na área de Educação há 15 (quinze). Há 5 (cinco) anos é Professora de Apoio. Sua primeira experiência docente foi na zona rural, onde permaneceu por um tempo considerável. Ao iniciar o trabalho em Sete Lagoas, atuou um ano no Ensino Fundamental. Sua formação acadêmica inicial foi em Pedagogia, posteriormente, fez licenciatura na área de Inclusão, tem pós-graduação em Libras e em Inclusão. Possui cursos livres de 120 horas em Autismo e também 120 horas de Síndrome de Down. Possui ainda o curso livre em Libras.

A análise de dados indica que o grupo de Professoras de Apoio que atua nos anos finais do Ensino Fundamental da E.E. Campos Floridos é formado exclusivamente por mulheres, cuja faixa etária está compreendida entre 30 a 50 anos de idade. O grupo, em sua totalidade, possui pelo menos cinco anos de vivência docente, sendo que 75% das entrevistadas atuam como Professora de Apoio há cinco anos ou mais. Todas possuem curso superior em Pedagogia e ao menos uma especialização na área de Educação Especial. Os dados apontados são relevantes à medida que situam o grupo num lugar muito específico: são mulheres, maduras, com experiência profissional na docência, na função de Professora de Apoio e com uma trajetória de formação inicial e continuada específica em Educação Especial. É a partir desse lugar bastante particularizado que o grupo elabora suas percepções, interações e compreensões acerca da temática proposta. A seguir, descrevo as cinco categorias de análises.

3.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Optamos por organizar os dados em unidades temáticas que passam a constituir as categorias de análises. Os temas foram agrupados de acordo com o conteúdo das entrevistas, com aquilo que apresentam em comum em relação aos enunciados das perguntas, os objetivos do estudo e o aporte teórico. Para a definição das categorias, utilizamos os três princípios de classificação propostos por Minayo:

O primeiro princípio refere-se ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à ideia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por fim, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (MINAYO, 2001, p. 72).

Embora seja importante a organização e o registro dos dados de pesquisa em categorias, compreendemos que essas não constituem unidades isoladas e estanques, ao contrário, a organização em categorias possibilita a sistematização de respostas às questões propostas pelo estudo. No entanto, as respostas apresentam-se entrelaçadas, multidimensionais, tendendo a uma dinâmica de complementariedade. As categorias podem ser assim denominadas: (1) A dimensão do afeto na representação profissional das Professoras; (2) A política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa; (3) Cultura e Valores Inclusivos: percepções do universo escolar; (4) A gestão de práticas inclusivas; e (5) A formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva. Relevante citar que algumas das categorias de análise foram criadas “a priori”. Para Galiazzi e Moraes (2005) tais categorias dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa, isto é, ideias que temos sobre os fenômenos que estudamos, embasando o movimento inicial de construção dos instrumentos e análise de campo realizada. Posteriormente com a análise dos dados e a realização da pesquisa de campo surgiram novas categorias. Estas são denominadas por Galiazzi e Moraes (2005) como “emergentes”. Portanto trabalhamos no desenvolvimento das análises com o hibridismo de categorias. Das cinco categorias de análise adotadas, quatro foram definidas “a priori”: a política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa; cultura e valores inclusivos: percepções do universo escolar; a gestão de práticas inclusivas e a formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva. A categoria “dimensão do afeto na representação profissional das professoras” é a categoria emergente.

3.4.1 A dimensão do afeto na representação profissional das Professoras

A categoria representação do exercício da profissão de Professoras de Apoio pelas entrevistadas foi um achado desta pesquisa, visto que, em sua perspectiva inicial, a pesquisadora não havia considerado esta dimensão. No início das entrevistas, foi solicitado a cada uma das docentes que, livremente e de maneira breve, se apresentasse. A partir disso, surgiu a caracterização da relação estabelecida por elas com a profissão. Esse foi um elemento que surgiu de forma espontânea, atravessando e marcando a fala de cada uma delas.

A análise da fala das entrevistadas deixa antever que acreditam na Educação Especial e na importância do componente afetivo como balizador da relação que estabelecem com a profissão, aluno e a escola. O amor e a empatia à função são considerados por elas como fatores importantes à realização pessoal e permanência na função. As docentes evidenciam, em suas falas, a alegria por atuar na função de Professora de Apoio, o prazer advindo do exercício da profissão e a liberdade por compreender que trilhar esse caminho profissional tem representado uma escolha.

A representação que as Professoras de Apoio têm a respeito da função que exercem, evidencia a importância que atribuem à dimensão do afeto na profissão, o que se pode exemplificar a partir das seguintes falas:

Ser Professora de Apoio representa um desafio, mas muito prazeroso, porque eu acredito na Educação Especial e na necessidade de um educador próximo a esse público que tanto precisa (PROFESSORA JÚLIA).

Estar na Educação Especial exige muito conhecimento e, principalmente, gostar do que faz. Se não tiver amor, nada dá certo. Eu realizo meu trabalho com prazer, por amor, sem amor esse trabalho se torna impossível (PROFESSORA CAROLINA).

Pra mim, trabalhar como Professora de Apoio é uma coisa que me deixa muito feliz, eu tenho muita empatia pela área de Educação Especial e é onde pretendo prosseguir (PROFESSORA TEREZA).

Ao analisar as entrevistas, observa-se que “ser” Professora de Apoio é, na concepção das entrevistadas, algo que transcende uma função ou categoria profissional e assume um significado especial para cada uma delas. Vejamos:

Eu tenho uma aluna que ela às vezes necessita de colo. Então, a gente dá esse colo também. Pra mim é isso, trazer ele pra aquele meio ali, o meio que ela tá vivendo ali, na questão da socialização, participar das atividades, interagir. É isso (PROFESSORA LUCIANA).

A categoria representação profissional encontrada converge com o pensamento de Mendes e Baccon (2015), quando afirmam que ser professor transcende a profissão como fonte de renda e, para, além disso, envolve-se com o desejo do sujeito. Desejo este que pode estar relacionado à contribuição que o professor pode trazer à vida e formação do aluno. Envolve também a ideia de um projeto maior que é o de transformar a sociedade por meio do seu trabalho. Assim, “Pode ser o desejo de ser um sujeito envolvido com o conhecimento, “aquele que sabe”, e também pode ser a satisfação, o prazer em ter que lidar com o inesperado, com os desafios do dia a dia” (MENDES; BACCON, 2015, p. 398).

Por outro lado, concordamos com Fontana (2010), quando afirma que ser professor não é algo generalizável para todos os docentes, uma vez que esta definição comporta as condições profissionais de cada profissional, suas relações de trabalho, particularidades, dependendo, enfim, de suas vivências docentes. Na presente pesquisa, os dados coletados indicam um sentido de similaridade e unicidade acerca das representações docentes.

O que a categoria representação profissional nos indica é que ser docente e, especificamente, Professora de Apoio passa inevitavelmente pelas relações estabelecidas com a profissão, com os alunos e com o saber. Na perspectiva das entrevistadas, a marca do afeto, ao mesmo tempo em que é algo concreto e valorável, transcende o espaço da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem e da própria escola.

Conhecer as representações que as Professoras de Apoio têm acerca da própria profissão, bem como o discurso que adotam a este respeito é importante, uma vez que a partir daí criam-se possibilidades para pensar à docência e a formação profissional com critérios pautados na realidade. A esse respeito, Imbernón (2002, p. 52) destaca que: “não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”.

Vale lembrar que, embora a categoria representações profissionais tenha sido um achado de pesquisa, consideram-na de grande relevância para este estudo, uma

vez que acreditamos na existência de muitas coisas na escola para além da sala de aula e que interferem nela. Essa é uma abordagem que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos na tentativa de explicar a realidade, os sujeitos constroem representações sociais de diferentes fenômenos.

Assim, ter conhecimento das representações que as Professoras de Apoio possuem da profissão assume relevância para orientar políticas públicas locais e, principalmente, políticas de formação continuada. Concordamos com Perrenoud (1999), quando afirma que, para transformar a realidade educativa, não basta à adoção de boas ideias, é necessário a mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores e, nesse sentido, conhecer as representações docentes torna-se fundamental.

3.4.2 A política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa

Esta categoria buscou identificar, a partir do ponto de vista de seus sujeitos, como se dá a materialização das políticas públicas inclusivas no espaço escolar. Assim, a categoria traz a convergência dos temas: Educação para Todos, a matrícula e a permanência dos alunos de AEE na escola regular, o universo da diversidade abarcada pela proposta inclusiva, o Professor de Apoio como suporte ao AEE, a garantia do direito à aprendizagem do aluno e o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno.

Através da realização das entrevistas, buscamos identificar a percepção das Professoras de Apoio acerca das políticas educacionais inclusivas, analisar suas representações a respeito da materialização dessas políticas no universo escolar e ainda compreender como se inserem na dinâmica inclusiva. Para a consecução destes objetivos, indagamos as docentes acerca de sua compreensão a respeito da matrícula e permanência do aluno de AEE na escola regular, com oportunidades de convívio e aprendizagem junto aos demais alunos. A esse respeito, a Professora Júlia faz as seguintes considerações:

Com relação à importância do público da Educação Especial tá junto com os demais, eu vejo como fundamental. É necessário o fato de eles observarem os outros alunos, eles aprendem também, se sente como os demais, se sentem aluno de verdade, porque eu acho que é isso

que é inclusão, porque senão é segregação, exclusão e várias outras denominações que tem. Além de aprender, eles ensinam o que eu acho mais interessante dessa participação deles [...], é o quanto eles ensinam para os demais alunos, porque é uma oportunidade para o outro também aprender com eles, respeitar esse público, aceitar, incluir eles nas atividades diárias da sala, do cotidiano. Incluir é tá ali junto com o público da sua idade, convivendo com todos (PROFESSORA JÚLIA).

Em relação a esta pergunta, a docente assume um posicionamento muito próximo de Stainback (1999), cujos princípios da inclusão escolar baseiam-se na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e cooperação. Para o autor referido, a inclusão parte de uma filosofia segundo a qual:

Todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem (STAINBACK, 1999 p. 11).

Corroborando com o pensamento de Stainback (1999), a Professora Tereza também valoriza a diversidade, reconhecida através da presença dos alunos de AEE na escola regular e, assim, posiciona-se:

Eu acredito que a Educação Inclusiva é um ato de incluir, incluir todos os alunos, para que todos possam ter acesso ao ensino e a aprendizagem de qualidade de maneira que todos vão aprender cada um no seu ritmo, garantir a aprendizagem de cada um (PROFESSORA TEREZA).

A fala da Professora Tereza remete-nos aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que garante o direito de todos os alunos à educação no ensino regular. É a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008) que a política inclusiva passa a ser compreendida como uma possibilidade de quebrar e superar na escola, as barreiras que impediam muitas crianças de exercer sua cidadania. A visão da Professora Tereza, ao se posicionar favorável à inclusão de todos os alunos, coincide com a proposta defendida por Carvalho (2004), cujos ideais inclusivos pressupõem uma nova sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos. Nesse aspecto, concordamos com a perspectiva apresentada pelas Professoras e com Stainback (1999). De fato, o exercício da inclusão começa pela

escola, é lá onde se deve oportunizar a convivência respeitosa com as diferenças entre os alunos, os professores, etc. O mundo que se deseja inclusivo precisa de uma escola também inclusiva.

Em sua fala, a Professora Paula reafirma o que fora dito anteriormente pelas colegas e amplia suas reflexões:

Muito importante esse espaço de socialização. Eu tenho até um caso interessante pra contar de uma amiga minha que tem uma filha com Síndrome de Down e a filha dela só participava do APAE. Quando ela foi inserida no ensino regular, a menina dela batia em todo mundo, era até questão de defesa, mas, com o passar do tempo, ela foi aprendendo a conviver. A mãe dela conta nos depoimentos que, a partir daí, ela podia levar ela nas festinhas, porque enquanto isso não aconteceu, enquanto ela não foi inserida nessa escola, a mãe não poderia sair com ela, não poderia ir com ela numa feirinha, não poderia ir com ela numa festa de aniversário, porque ela saía batendo, que aquilo ali não fazia parte do mundo dela (PROFESSORA PAULA).

A fala da Professora Paula traz o sentido de valorização que ela e suas colegas atribuem aos processos inclusivos, compreendendo a importância e o impacto da inclusão em outras dimensões da vida do sujeito, para além do cenário escolar. O ideal inclusivo defendido pelas professoras vai ao encontro daquilo que também defendemos e acreditamos, tendo como expoente a professora Mantoan (2003):

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2003, p. 29).

Ao tomarmos por base os posicionamentos das Professoras e seu imbricamento com os processos inclusivos, compreendemos que, para além das garantias legais necessárias à inclusão, a escola precisa contar com a vontade política de seu coletivo. Para tanto, precisa empreender mudanças e esforços para redesenhar-se. Nesse sentido, concordamos com Bersh e Machado (2012), ao afirmarem que:

O novo desenho da escola não se restringe à sua estrutura física e aos materiais disponibilizados para a aprendizagem, pois uma escola desenhada para todos é aquela que reconhece que cada aluno é diferente e o seu desafio consiste em valorizar estas diferenças para

o enriquecimento da ação pedagógica (BERSCH; MACHADO, 2012 p. 87).

Como percebemos, as falas das entrevistadas vão ao encontro da política educacional inclusiva. Há um consenso de que a escola deve ser para todos. Há clareza no entendimento de que a inclusão do aluno de AEE na escola regular é uma realidade, que é importante e precisa acontecer cada vez mais. Essa defesa da inclusão encontra respaldo no princípio de que todos podem e devem aprender juntos, devendo ter suas diferenças respeitadas. A este respeito, há, na trajetória histórica da política pública inclusiva mineira, uma importante contribuição do, hoje extinto, Projeto Incluir¹² (MINAS GERAIS, 2006), cuja assertiva define a escola como *lócus* privilegiado e fecundo para a construção de novos referenciais para os sujeitos do AEE, pois, é justamente na convivência com seus pares, que não apresentam as mesmas particularidades, que eles podem aprender novas noções e habilidades.

Ao provocarmos as entrevistadas, perguntando-as se consideram que, no dia a dia da sala de aula, o direito à aprendizagem dos alunos do AEE é assegurado, observamos um consenso em suas respostas, indicando que sim, acreditam que o direito à aprendizagem dos alunos é garantido. O que se observa é que, apesar da anuência do grupo, as respostas de cada uma delas diferenciam-se, evocando distintos elementos do processo inclusivo. Por exemplo, a Professora Júlia atribui à garantia do direito de aprendizagem do aluno a presença do Professor de Apoio na sala de aula:

Acredito que sim, eu acredito que o direito a aprendizagem é assegurado, porque se este aluno não tiver um professor ali com conhecimento para auxiliá-lo, ele não dá conta. São ali praticamente 40 alunos. Infelizmente, o regente não vai conseguir dar uma atenção mais específica, mais próxima para este público que tanto precisa. Então, eu acredito que o direito é assegurado sim (PROFESSORA JÚLIA).

Ao vincular as discussões acerca da garantia do direito de aprendizagem do aluno as discussões da necessidade do Professor de Apoio, a Professora Júlia se insere num debate que tem proporções nacionais, uma vez que as discussões contemporâneas sobre os aspectos que constituem a educação no cenário da educação inclusiva fazem emergir outros olhares para a educação de alunos com

¹² O Projeto Incluir foi descrito de forma mais detalhada no primeiro capítulo.

Deficiência e/ou Transtorno de Espectro Autista, o que pode ser traduzido por Menezes, Canabarro e Munhoz (2012):

O movimento de “educação para todos” proposto pelo governo federal enfatiza as diferenças existentes nos espaços escolares, ressaltando a utilização de modos individuais de aprendizagem e, desse modo, convida-nos a repensar nossa atuação profissional, fazendo-nos refletir, acima de tudo, sobre qual a melhor forma de desenvolvermos uma educação que, ao mesmo tempo em que é para todos, deve ser para cada um (MENEZES; CANABARRO; MUNHOZ, 2012, p. 163).

Ao refletirmos sobre a proposta da Educação para Todos, deparamo-nos com a necessidade de pensar como será a individualização dos processos de ensino, já que a sala de aula é por natureza o espaço da pluralidade. Como, então, reordenar a Educação Especial para que seja capaz de diminuir as barreiras, para que os sujeitos Deficientes e/ou com Transtorno do Espectro Autista presentes nas escolas compartilhem com seus pares os espaços, tempos e as vivências, tendo preservado seu direito à aprendizagem?

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), na perspectiva de Baptista (2011), situa o AEE no centro da Política, condicionando sua implementação à operacionalização desse serviço. Para o autor supracitado, com o reordenamento da Educação Especial, o AEE passa a ter o caráter de apoio suplementar e/ou complementar aos processos educativos realizados no âmbito da escola comum, passando a configurar-se como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos alunos PAEE matriculados nas escolas comuns. Neste cenário, o AEE passa a ser compreendido como um elo articulador assegurado aos estudantes através dos professores especializados, dos tempos, espaços e recursos específicos a cada sujeito. Assim é que o Professor de Apoio se torna relevante para a efetivação da perspectiva inclusiva.

Quando a Professora Júlia afirma que, numa turma de 40 alunos, o professor não conseguirá dar atenção individualizada ao discente de AEE, seu pensamento encontra eco em Bayer (2005), que parte do pressuposto de que as turmas de inclusão são por sua própria natureza heterogênea, nas quais se registram a presença de crianças com as mais distintas capacidades e necessidades. Além disso, o autor parte do pressuposto de que cada aluno é único em sua forma de aprender. Portanto, uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores.

Na perspectiva do autor, ao propor a inclusão de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista em turmas regulares, cabe ao sistema à garantia de um segundo professor, o que, na visão de Bayer (2005), vem a ser condição fundamental para a efetivação da aprendizagem dos alunos de AEE. O autor afirma ainda que caso as turmas de inclusão sejam atendidas apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com limitações e dificuldades. Nesse caso, a presença do Professor de Apoio, para o aluno de AEE incluído na escola regular, é justificada pela garantia de um atendimento diferenciado, que contemple a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

A existência de um segundo professor no contexto da sala de aula traz a perspectiva do ensino colaborativo ou da bidocência, cujo pressuposto em Bayer (2005) é o estabelecimento de uma parceria entre o professor do ensino regular e o Professor de Apoio, sendo esta uma estratégia de colaboração e corresponsabilização adotada para a articulação do processo pedagógico visando o favorecimento da inclusão. O ensino colaborativo é, portanto, considerado uma estratégia para a promoção da educação, conforme mencionado anteriormente em Mittler (2003), Capellini (2004), Silva (2007), Carvalho (2009), Sartoretto e Bersh (2010), Villela, Lopes e Guerreiro (2013), Caramori (2014), dentre outros.

Assim, podemos concluir que os estudos de Bayer (2005), bem como dos autores supracitados, corroboram com o pensamento da Professora Júlia, ao atribuir a figura de um segundo professor na mesma sala de aula, importância e eficácia para o desenvolvimento do processo inclusivo de alunos com Deficiência e/ ou Transtorno do Espectro Autista.

Já a Professora Tereza, em sua fala, dá ênfase ao processo da caminhada empreendida pelas Professoras de Apoio rumo à inclusão, no qual estão, permanentemente, envolvidas numa dinâmica de aprendizagem. Vejamos:

Estamos a caminho, porque nós não temos uma receita pronta ainda, porque eu não tenho muita experiência como Apoio, mas nós não temos uma receita pronta. Estamos fazendo o possível para garantir essa aprendizagem do aluno, porque cada um tem a sua especificidade, acredito que estamos sim tentando garantir a aprendizagem desses alunos (PROFESSORA TEREZA).

Sobre o fato de a Professora Tereza afirmar não ter uma receita pronta para garantir a aprendizagem dos alunos, seu posicionamento coincide com Capelline

(2004), quando diz que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. De acordo com Capellini (2004), atuar na Educação Especial Inclusiva pode:

Provocar dois tipos de reações nos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas (CAPELLINI, 2004, p. 73).

O posicionamento adotado pelas Professoras e por Capellini (2004) coincide com nossa perspectiva que aponta para a necessidade dos Professores de Apoio reconstruir e renovar suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas inclusivas. Pelo fato de o AEE conceber uma nova forma de educação, é necessário que o professor seja capaz de compreender, refletir e transformar suas práticas e lógicas de ensino. Entendemos ainda que a inclusão implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais. É exatamente o que a Professora Tereza traz em sua fala, quando aponta as especificidades de cada aluna. Entendo que as Professoras de Apoio, assim como os demais professores estão em permanente processo de preparação, de aprendizagem, de formação, o que é bem retratado pela fala da Professora Tereza quando diz que “não temos receitas prontas, estamos a caminho”.

O que a Professora diz coincide com o pensamento de Nóvoa (1992), ao reconhecer o fato de que a formação nunca é completa, pois há sempre algo a ser aprendido, a ser descoberto, em um movimento de permanente construção e reconstrução da identidade do ser que é indissociavelmente humano e profissional. Há, nessa perspectiva, uma dinâmica de atuação docente, que se dá através de um movimento de auto-interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores. Daí a importância da formação. Para Nóvoa (1992, p. 97), “a qualificação fortalece o professor e faz com que ele acredite que pode mudar a sua prática, construindo novas alternativas e desenvolvendo novas competências”.

A Professora Paula, por sua vez, atribui à garantia do direito de aprendizagem do aluno a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):

Eu acho que a gente tá engatinhando pra chegar lá, mas eu acho que ainda não estamos lá. Sabe por quê? Porque muitas vezes não acontece de ter um plano específico para aquele aluno. Por exemplo, às vezes, o professor tá lá trabalhando fração, eu como profissional sei que ele [o aluno] não vai conseguir trabalhar fração, aí, eu vou e adapto uma atividade pra ele. [...] eu adapto porque eu sei que eu tenho que adaptar, mas o aluno não tem um plano de aula exclusivo pra ele. Uma coisa que eu achava que deveria acontecer em todas as escolas, todos os alunos deveriam ter [...]. Sentar a pedagoga, sentar professor e traçar um planejamento pra aquele aluno. Seria um PDI. Só que esse PDI você faz depois, né? Ele não é elaborado antes (PROFESSORA PAULA).

De acordo com a Lei 9.394/ 1996 e a Resolução SEE/MG nº 4.256/ 2020, o Plano de Desenvolvimento Individual configura-se como um importante dispositivo pedagógico, utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos de AEE. É documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial, devendo ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante. O Especialista da Educação Básica é o profissional responsável por articular e garantir a sua construção.

Os comentários da Professora Paula destacam a importância que ela atribui ao PDI como instrumento de diferenciação pedagógica e individualização do ensino e aprendizagem do aluno de AEE. A docente revela também que sem o PDI, tem dificuldades em adaptar os conteúdos e planejar atividades mais específicas para seu aluno. Em relação a não implementação do PDI pela Escola, a fala da Professora indica seu descontentamento com a situação vivenciada, sua angústia por reconhecer o PDI como um dos os apoios necessários para ampliar sua capacidade em responder à diversidade dos alunos, mas que a Escola não lhe disponibiliza.

Para Booth e Ainscow (2002), a dimensão relacionada à política de inclusão se centra na forma como a escola se organiza estrutural e administrativamente para assegurar os processos inclusivos. Em relação a isso, a Professora Paula sugere que o PDI seja elaborado de forma coletiva e previamente aos processos pedagógicos da sala de aula. Os entendimentos evidenciados na fala da docente denotam seu conhecimento acerca da efetivação da política inclusiva e marca seu lugar de fala nesse processo, cujo posicionamento é claramente a favor da inclusão, da garantia do direito do aluno as aprendizagens e da efetivação do direito à educação.

Nesse caso, entendemos que é papel da Professora de Apoio oportunizar atividades diferenciadas para que o aluno AEE tenha oportunidades de aprendizagem de acordo com seu ritmo e habilidades. Em relação ao PDI, o referido documento se depara com grandes desafios, uma vez que a instituição não o implementa. A compreensão da Professora, assim como a nossa, vai de encontro ao que Ferreira (2005) defende em relação à inclusão:

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento dos mesmos como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo. O professor pode ampliar as possibilidades aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar (FIGUEIREDO, 2008, p. 3).

Consideramos que, em relação à percepção da implementação das políticas públicas inclusivas, as falas das Professoras de Apoio indicam que a E.E. Campos Floridos tem trilhado importantes trajetos de conquistas desse modo. Ferreira e Pinho (2016) esclarecem:

[...] podemos dizer que os passos relevantes foram dados, tanto em termos legais, quanto nas discussões acadêmicas sobre o tema, que reconhecem a sala de aula regular como espaço múltiplo de identificação e desenvolvimento das diversas habilidades humanas ali existentes, em que todos os estudantes, a despeito de quaisquer diferenças, possam ser tratados a partir das suas potencialidades, instigando o estímulo a sua autonomia (FERREIRA; PINHO, 2016, p. 6).

A proposta aqui é compreender melhor a dinâmica e as implicações dos processos inclusivos, a partir de um lugar único, que é a E.E. Campos Floridos, e a partir da perspectiva das Professoras de Apoio. A análise das respostas das entrevistadas evidencia, por parte destas, um posicionamento favorável à promoção da diversidade no espaço escolar, revelando suas compreensões acerca da política educacional inclusiva e suas implicações. Aqui comporta uma reflexão a partir de Carvalho (2013), que dá destaque especial ao fomento e à circulação do discurso inclusivo nos espaços escolares. As falas das docentes indicam que a discussão sobre

o tema inclusivo começa a ganhar força e visibilidade no interior da E.E. Campos Floridos, ainda que inicialmente limite-se ao grupo de Professoras de Apoio. Para Carvalho (2013), à medida que isso ocorre, as práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes passam a ser confrontadas e tendem a enfraquecer. Dessa forma, a instituição é então desafiada permanentemente a trilhar e (re)construir novos caminhos em direção à Educação para Todos.

3.4.3 Culturas e valores inclusivos: percepções do universo escolar

Para a organização da categoria Cultura e Valores Inclusivos, levou-se em consideração os temas: acolhimento dos alunos de AEE, acolhimento das Professoras de Apoio, solidariedade e colaboração, participação dos alunos de AEE nos eventos escolares, valorização das conquistas dos alunos. Refletir acerca do universo escolar passa necessariamente pelas relações, as crenças, as culturas e valores vivenciados no espaço escolar. Para Perez-Gomez (2001, p. 12), a “escola pode ser entendida como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Portanto, falar da escola é considerar a dimensão da cultura”.

Já para Veiga-Neto (2003), a cultura é o contexto simbólico no qual o ser humano nasce e aprende a direcionar seu olhar. A cultura é resultante das interações humanas, mas, ao mesmo tempo, é produtora do homem e de toda a rede de significados com os quais compreende e interage no mundo.

Nossa pretensão é que através da fala das Professoras possamos conhecer melhor as culturas e valores que regem o cotidiano escolar, num movimento de aproximação e compreensão da natureza das relações sociais ali estabelecidas. Nesse sentido, propusemos às professoras a seguinte reflexão: como a E.E. Campos Floridos lida com a inclusão dos alunos de AEE? Você considera a instituição inclusiva? A Professora Júlia pontua a importância do acolhimento da entidade aos alunos de AEE, aos professores e identifica a existência de um forte espírito de solidariedade:

A Escola Estadual Campos Floridos é sempre um modelo, o maior exemplo. Eu acho que todas as escolas deveriam passar por ali pra ver como as coisas acontecem de fato, desde a portaria até a direção, é uma aceitação muito bacana. O verdadeiro espírito de inclusão, de solidariedade. Os professores são solidários, ajudam sempre. Eu percebo que muitos não têm formação, não tem conhecimento, mas

tentam ajudar, são solidários tanto com o aluno quanto com o professor de Educação Especial. [...] um aspecto positivo é que tem esse interesse grande dos professores, mesmo quando eles não têm a formação. E um aspecto negativo é a falta de formação (PROFESSORA JÚLIA).

Em sua fala, a Professora Júlia identifica a existência de relacionamentos, valores e atitudes que configuram a presença de uma cultura escolar inclusiva. Tal cultura é sedimentada pelo acolhimento, pelo apoio, pelo respeito, pela aceitação e saudável convívio com as diferenças. Ao referir-se à escola, a Professora emociona-se e demonstra muita alegria em atuar ali. Sua fala revela a existência de um estreito vínculo de afinidade com a instituição e evidencia sua admiração pela forma como a escola lida com a inclusão. Finalmente, distingue-a das demais e afirma que, no campo da inclusão, a E.E. Campos Floridos é um modelo a ser seguido.

A forma como a Escola lida e acolhe a todos é, para a Professora Júlia, um fator que enriquece o convívio, já que as pessoas são todas diferentes e únicas. Conviver com essa diversidade possibilita ao grupo muitas trocas e aprendizagens. A valorização do acolhimento e apoio a todos, conforme anuncia a entrevista, corrobora com a ideia de valorização da diversidade defendida por Mantoan (2006):

É preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (MANTOAN, 2006, p. 60).

A análise das entrevistas das demais Professoras de Apoio indica um posicionamento similar ao da Professora Júlia e denota, por parte das entrevistadas, satisfação em atuar na instituição, carinho e, sobretudo, admiração e respeito à forma como a escola lida com a inclusão. Para a Professora Carolina:

[...] é uma escola que abraça essa área da educação inclusiva. E tudo começa pela direção, ela dá toda assistência a nós professores de apoio, o que precisar. Ela veste a camisa mesmo. Eles estão com a gente a todo o momento, nos apoiando, pra desenvolver o aprendizado daqueles alunos. Eu percebo que é uma escola nota dez (PROFESSORA CAROLINA).

Em concordância com suas colegas, temos a fala da Professora Tereza,

Do jeito que eu fui recebida, do jeito que tá indo o trabalho, eu acredito que a escola é inclusiva sim. Eu observei, porque a gente não quer comparar, mas a gente compara de um lugar para outro. Por exemplo, na Escola que eu trabalhei o ano passado, o aluno especial tinha dificuldade para aceitar o profissional de apoio. Aqui a aceitação do próprio aluno é diferente, você acredita? Eu tenho quatro alunos e eles me aceitam muito bem, sabe? Eu fiquei assim surpresa, porque, na outra Escola, o aluno tinha assim, recusa né? Um afastamento, medo de precisar de ajuda, de ter um Professor de Apoio. E aqui não, lá eles aceitam plenamente bem, eles têm uma aceitação muito boa, os próprios alunos de apoio. A Escola aqui é a referência. A aceitação do trabalho da gente, o trabalho em parceria com os professores regentes e aqui na Escola Estadual Campos Floridos eu falo, eu tenho liberdade pra falar, pra conversar, pra apresentar a atividade pra ver se vai dá certo, aí, eu tô até mais tranquila (PROFESSORA TEREZA).

Em sua fala, a Professora Tereza, além de destacar a forma inclusiva como tem sido acolhida, sinaliza para um aspecto muito importante na relação estabelecida entre Professora de Apoio e aluno do AEE: a aceitação da Professora de Apoio pelo discente. A entrevistada, de forma surpresa, comenta que, em outra instituição, sofreu um processo de rejeição por parte do aluno, o que não ocorreu na E.E. Campos Floridos, avaliando como algo positivo. A questão apontada pela docente nos conduz à seguinte indagação: o processo de aceitação ou rejeição da Professora de Apoio pelo aluno de AEE se consubstancia no âmbito das relações estabelecidas entre Professora de Apoio e aluno ou na cultura escolar?

Como não foi possível aprofundar esse debate aqui, sugerimos que, oportunamente, a Escola inicie um processo de discussões a este respeito, a partir dos seguintes eixos de reflexão: qual a significação que os alunos de AEE atribuem ao papel do Professor de Apoio; qual o significado que os demais alunos e a escola como um todo conferem ao Professor de Apoio? Estas indagações são importantes na medida em que leva em consideração a perspectiva do aluno de AEE, que é um sujeito em processo de escolarização, muitas vezes imerso em contextos familiares, pessoais, escolares e comunitários excludentes. Importante perceber que a opinião desses discentes acerca da presença do Professor de Apoio muitas vezes é ignorada no contexto escolar. Os alunos são colocados num lugar social de “não saber o que é melhor para si”, cabendo aos demais decidir. Esta condição que lhe é imposta esconde-se sob a aparência da inclusão, processos escolares excludentes. Nesse

sentido, a decisão acerca da presença ou não do Professor de Apoio deve ser construída num espaço de negociação de sentidos e constituição de sujeito, a partir da perspectiva dos alunos. Ainda sobre a perspectiva inclusiva da E.E. Campos Floridos, temos a fala da Professora Paula:

A Escola é uma escola que sempre que eu tenho oportunidade de voltar, eu volto, até por causa da preocupação que o corpo docente tem com essas crianças. Eles são bem preocupados mesmo, a gente tem uma pedagoga que acompanha a gente e isso às vezes não acontece em outra escola, que o Professor de Apoio fica pra lá, não tem ninguém acompanhando o trabalho dele. Na Escola Estadual Campos Floridos, não! Lá, a gente sabe que tem alguém que vai te acompanhar, que vai olhar o que você tá fazendo, se você não tiver no caminho certo, ela vai te orientar. Então, assim, igual tô te falando, todas as vezes que eu tenho a oportunidade, numa chamada, de voltar pra lá, eu sempre volto (PROFESSORA PAULA).

A análise da fala das entrevistadas deixa explícito o quanto valorizam a instituição. Fica evidente, também, que gostam de trabalhar ali e sentem-se parte da instituição. É visível o estabelecimento de laços e do quanto estes vínculos estão fortalecidos. De igual modo, Loureiro (2002) afirma que:

[...] os laços de amizade feita no ambiente escolar às vezes duram uma vida inteira, mas mesmo os efêmeros deixam lembranças e marcas profundas. Se não existimos separados das relações com outros seres somos, portanto, constituídos por nossas relações (LOUREIRO, 2002, p. 73).

O que se percebe é que a trama das relações estabelecidas no interior e a partir da Escola legitima a ação das Professoras de Apoio, fortalece seu envolvimento, compromisso e as possibilidades de desenvolvimento do sentimento de pertença, fazendo, ainda, com que se reconheçam como parte integrante desse universo escolar.

Algo que também nos chamou bastante a atenção na fala das docentes foi a unanimidade do grupo em relação ao número de alunos do AEE a serem atendidos por uma Professora de Apoio. Elas consideram que atendem um número excessivo de discentes (três a quatro), o que dificulta a realização de um trabalho de excelência. Ao mesmo tempo em que apontam para uma dificuldade em seu cotidiano, apressam-se em esclarecer que essa dificuldade não está diretamente relacionada ao poder de decisão da escola, mas ao Sistema Educacional. Esse posicionamento das

Professoras vem carregado de insatisfação, indignação e sentimento de desrespeito profissional para com o Sistema. Isso pode ser exemplificada pela fala da Professora Paula:

O que eu vejo que tem uma dificuldade pra trabalhar e nem é culpa da Escola, é culpa do Sistema, é o número de alunos e a diversificação das deficiências. Tipo assim, eu tô atendendo quatro alunos. Então, assim, eu vou ser muito verdadeira, eu não consigo trabalhar. Eu não estou trabalhando, porque se você parar pra pensar a questão até física. Se tem três é difícil, se tem quatro é impossível. Então, a gente tem essa questão aí, essa questão de muito aluno pra um professor só (PROFESSORA PAULA).

A Professora Júlia ratifica o posicionamento das colegas:

[...] como eu tenho três níveis totalmente diferentes, então, à minha direita, que fica mais próximo do quadro, é a aluna que consegue acompanhar mais ou menos a atividade. Então, ela consegue fazer alguma coisinha. Do lado, é uma que não consegue fazer nada, é totalmente dependente, as atividades são totalmente diferenciadas, adaptadas, adequadas. E atrás, que é muito complicado, é muito difícil. Eu tenho um aluno que também consegue fazer alguma coisa, mas também com ajuda. Eu, sinceramente, eu acho que pra você atender três alunos de níveis diferenciados, ou de nível próximo, é muito... muito difícil, porque naquela dinâmica de rotação, às vezes um tá precisando, o outro tá te chamando, o outro tá chorando. Você vai se virando ali (PROFESSORA JÚLIA)

A postura das docentes entrevistadas em relação à condução dos processos inclusivos pela instituição nos dá uma pauta bastante interessante para refletir sobre como as escolas, em seu cotidiano, têm lidado com a inclusão e, mais especificamente, como a E.E. Campos Floridos tem construído uma cultura pautada em valores inclusivos. A dificuldade apontada pelas Professoras em atender mais de um aluno simultaneamente reside em dois aspectos básicos da gestão de práticas. O primeiro refere-se ao fato de as Professoras de Apoio fazerem o atendimento individualizado ao aluno de AEE. Este modelo de atenção individualizada é criticado por Farnocchi (2012) e Tartuci (2011), por se constituir numa pseudo proposta inclusiva. Em sua essência, esta abordagem é extremamente excludente, conforme análise mais detalhada, na subseção seguinte, referente à gestão de práticas inclusivas no AEE. O segundo aspecto tem a ver com o trabalho isolado e desarticulado desenvolvido pelos professores regentes e Professoras de Apoio no

contexto da Sala de Aula. A ausência de práticas compartilhadas acarreta uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades ao Professor de Apoio. Um caminho que se apresenta como resposta a este desafio é a docência colaborativa ou bidocência, que será discutida na próxima subseção.

Há também indicadores consistentes de que as Professoras tem prazer em trabalhar na instituição e desenvolveram um forte sentimento de pertencimento. A esse respeito, Baptista (2016) corrobora com o pensamento de que “cada elemento singular deve ser compreendido como integrante de uma complexa teia de relações que modifica e é modificada por esse elemento singular” (BAPTISTA, 2012, p. 94). Em relação à dimensão de culturas inclusivas, as compreensões demonstradas pelas professoras se articulam às desta pesquisa, que, por sua vez, encontram afinidade com o pensamento de Booth e Ainscow (2011):

[...] à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Em tais comunidades, os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

Em relação à cultura inclusiva da E.E. Campos Floridos, a fala das professoras aponta para a existência de boas práticas escolares, o que nos leva a pensar na necessidade de compartilharmos desse achado com outras escolas, com outras redes, com outros atores, com outros parceiros e com a própria escola em toda sua dimensão. As possibilidades de construções coletivas dos processos inclusivos revela que tais processos são em essência sócio-históricos e culturais, anunciadores de mudanças e da potencialidade de novos tempos, que se faz conjuntamente.

Obstante a isso, as sugestões de melhorias indicadas pelas entrevistadas nos faz ponderar que diante de conquistas tão importantes já realizadas pelo coletivo escolar. Pensar a escola inclusiva é algo que nos mobiliza a estabelecer o nosso ideal educacional inclusivo. Nesse sentido, Mantoan (2015) nos alerta para a necessidade de atribuímos um novo sentido ao papel da escola:

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas

solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurados o direito de aprender, de estudar nelas. O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminação, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 15).

Ressignificar o papel da escola encontra em Mantoan (2015) a defesa inegociável do direito por uma escola para todos. A autora nos chama a atenção sobre a importância de sonharmos com uma escola capaz de se reinventar frente aos desafios inclusivos. De acordo com Mantoan (2015), é preciso sonhar com uma escola na qual o princípio do respeito às diferenças esteja materializado em práticas cotidianas. E, para que isso ocorra, é preciso que o coletivo da escola seja capaz de atribuir novos sentidos aos encontros que se dão no espaço escolar.

3.3.4 A gestão de práticas inclusivas no AEE

A categoria Gestão de práticas inclusivas no AEE desenvolveu-se a partir das reflexões sobre as temáticas: o papel do Professor de Apoio no processo de inclusão, a estruturação da rotina de trabalho do Professor de Apoio, perspectivas da bidocência na gestão de práticas e a rede de colaboração como suporte ao trabalho pedagógico. Em Minas Gerais, a função de Professor de Apoio está regulamentada pela Resolução SEE nº 4.256/ 2020, que, em seu artigo 27, determina:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum (MINAS GERAIS, 2020).

A Resolução define a função do Professor de Apoio como sendo de caráter pedagógico, cabendo-lhe atuar em colaboração com os professores regentes, de modo a eliminar as barreiras que obstruam a participação do estudante com deficiência. Cabe-lhe atuar com suportes de comunicação alternativa, flexibilização curricular, adaptações de conteúdo e planejamento, sem perder de vista a perspectiva do ensino colaborativo. A seguir, a declaração de uma das entrevistadas a respeito do papel do Professor de Apoio:

O Professor de Apoio precisa facilitar a aprendizagem do aluno, porque ele tem barreiras que impede ele de aprender, então, o Professor de Apoio, dentro da sala de aula, tem que promover a inclusão da aprendizagem, e a inclusão social também em relação aos outros alunos. Então, o que eu faço, eu como Professora de Apoio, tenho que promover a socialização do aluno mais tímido, mais receoso em conviver com os outros colegas (PROFESSORA TEREZA).

Observamos que a Professora Tereza, em sua fala, identifica, com segurança, que o aluno de AEE tem barreiras que o impede de aprender e situa a função do Professor de Apoio como um suporte a superação dessas barreiras. Porém, ao afirmar que necessita promover a socialização do aluno de AEE mais tímido, demonstra assumir uma responsabilidade que, a princípio, é do professor regente, embora possa colaborar. Posicionamento similar é assumido pela Professora Paula, quando afirma que: “Pra mim o papel do Professor de Apoio é adaptar as atividades, da maneira que o aluno seja inserido naquela turma, ajudar na socialização. Vai mais além, né?” (PROFESSORA PAULA). Ao referir-se à adaptação das atividades que deve realizar, existe, para ela, uma clareza nessa atribuição. No entanto, ao referir-se à socialização, a Professora fala de forma vaga e menciona uma atribuição que “vai além”. Nesse aspecto, a docente fica reflexiva, pois se dá conta de compromissos que assume e que ultrapassam seu papel.

As entrevistadas, à medida que vão discorrendo sobre a compreensão que têm de seu papel profissional, trazem elementos que nos possibilitam tecer reflexões acerca das possíveis dificuldades encontradas pela instituição e por elas na definição e atuação docente. A Resolução SEE nº 4.256/ 2020, ao referir-se à função do Professor de Apoio é bastante lacônica:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) (MINAS GERAIS, 2020).

A legislação fundamenta-se na ideia de um trabalho de apoio ao processo pedagógico do aluno. No entanto, não esclarece as condições de parceria do Professor de Apoio com o professor da turma. Não aborda de forma abrangente as atribuições do Professor de Apoio à luz dos princípios da bidocência e ou do ensino colaborativo. Também não contempla a função do Professor de Apoio na perspectiva

de suporte para superação das barreiras encontradas no processo de aprendizagem pelo aluno de AEE. Essa forma “sucinta” da legislação definir a função do Professor de Apoio, pode certamente deixar margem para muitas interpretações dúbias e dúvidas. A análise do PPP da escola em estudo indicou que, na seção destinada à Educação Especial, não há referências ao papel do professor de apoio.

Algo muito interessante e que foi observado nesta pesquisa é que cada Professora de Apoio traz para sua prática docente o imaginário popular que tem acerca do seu papel. A isso, soma-se o fato de a temática não ser suficientemente esgotada nos cursos de formação inicial e continuada, conforme relato das próprias docentes. O que se evidencia é que a falta de clareza em relação ao papel do Professor de Apoio, na E.E, Campos Floridos, é uma problemática da ordem individual, mas também cultural e institucional. E essa é uma questão importante, pois o entendimento que as entrevistadas têm individualmente e em grupo, assim como o entendimento que a instituição tem acerca do papel da Professora de Apoio, é o que determinará a gestão de práticas, sejam elas inclusivas ou não.

Ainda sobre o papel do professor de apoio, a Professora Carolina inicia sua fala com clareza de seu papel como suporte ao processo pedagógico do aluno. No entanto, em algum momento, a Professora perde-se e passa a identificar seu papel como uma assistência ao professor regente:

O papel do professor de apoio, vamos dizer assim, o meu papel, é dar todo suporte àquele aluno, não tanto só ao aluno, mas também dar assistência ao professor regente. Para que aquele aluno possa entender e aprender no seu tempo, da maneira que ele consiga aprender. Esse é o papel do professor de apoio numa sala de aula. Dá suporte ao professor regente (PROFESSORA CAROLINA).

Esse aspecto da fala da docente nos preocupa e chama atenção pelo risco de se confundir a função do Professor de Apoio, com a função de “auxiliar” do professor regente, o que contribuiria para um processo de (des) profissionalização do Professor de Apoio. No tocante a isso, Freire (1996), marca com determinação a importância de nos contrapormos ao paradigma da desvalorização docente:

É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (FREIRE, 1997, p. 33).

Em relação ao papel do Professor de Apoio, Júlia apresenta em sua fala um elemento novo:

Ele é um desmistificador, desmistificando esse mundo. De certa forma ele vai tá desmistificando, porque é desconhecido para os regentes no geral. Então, à medida que você vai conversando, que você vai mostrando, “olha aqui ele não pode fazer uma equação, ele não conhece os números, não sabe adição, não sabe subtração”, fica até mais fácil para o professor entender, porque vamos dizer assim, numa série mais avançada, o professor tá trabalhando aquele conteúdo da série e o aluno não sabe fazer e ele não sabe nem o porquê. Não tem entendimento do porquê, não é possível que errou isso. Então, você enquanto Professora de Educação Especial, você vai explicar a situação, por isso que eu falo “desmistificador” (PROFESSORA JÚLIA).

A fala da Professora Júlia nos dá a dimensão do quanto à informação e conhecimento a respeito do aluno, suas potencialidades e limitações, são de domínio exclusivo da Professora de Apoio. É através da fala da Professora de Apoio que o professor regente entra em contato com a realidade do aluno. Isso indica um processo de não responsabilização do professor regente frente ao aluno de AEE e uma transferência de compromissos que é feita para a Professora de Apoio, que, por sua vez, considera isso como positivo e há em sua fala uma “naturalização” de todo esse processo.

Consideramos que o trabalho articulado entre professor regente e Professora de Apoio é fundamental ao processo inclusivo. Nesse contexto, corroboramos com Carvalho (2009), quando afirma que o Professor de Apoio se constitui em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo, neste sentido, a colaboração entre os dois fundamental para o desenvolvimento do discente com necessidades educacionais especializadas, além do que o autor considera que o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre o Professor de Apoio e o professor do ensino regular é imprescindível para a valorização de ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional. Embora a articulação entre os sujeitos citados seja muito importante, igualmente importante é que cada um dos atores responsabilize-se por aquilo que lhe é específico. De acordo com a fala das Professoras de Apoio, há nesse processo lacunas que merecem atenção. E a Professora Júlia prossegue:

[...] papel de orientador, porque todo aluno precisa de uma orientação integral, se ele é público da Educação Especial ele precisa de uma orientação ali integral. [...] Eu faço questão deles participarem das aulas, meio que direciono, forço até a situação [risos]. Responde, levanta a mão e responde o professor. Dá a sua resposta, mas aí é a resposta dele, porque à medida que eles vão falando, eles vão participando. E isso aí tem a ver. Eu os faço existirem na sala, entendeu? Porque às vezes ele passa invisível tanto para o professor quanto para os colegas (PROFESSORA JÚLIA).

Em sua fala, a Professora Júlia aborda uma questão muito importante que é a necessidade de dar visibilidade ao aluno de AEE. Esses alunos, de fato, permanecem invisíveis na turma, tanto para os professores regentes, quanto para seus colegas. Em geral, os alunos de AEE não têm uma participação ativa nas aulas, não expõem suas dúvidas, não têm oportunidade de compartilhar suas conquistas com a turma, não são indisciplinados, não são eleitos representantes de turma, os professores regentes não se preocupam com seus baixos rendimentos, visto que o professor de Apoio desempenha esse papel. O que se observa, de modo geral, é que as presenças dos alunos de AEE no cotidiano da sala de aula tornam-se invisíveis.

A intenção da Professora Júlia em dar visibilidade aos alunos de AEE é bastante importante, é claro que o reconhecimento do grupo no qual se insere é algo significativo para o sujeito e não deve ser negligenciado. A maioria das pessoas desabrocha quando é valorizada. Criar possibilidades para isso é fundamental e a Professora utiliza estratégias simples, como dar a chance para o aluno se comunicar-se, envolver-se na aula, respondendo às perguntas do professor regente. Essa atitude da docente em estimular a participação e visibilidade do aluno é uma importante ferramenta de inclusão. O que tem que ser observado é que, em sua fala, a Professora toma para si a responsabilização pela orientação integral do aluno, inclusive identifica a competência de dar visibilidade ao aluno em sala de aula como sendo sua. A fala e a conduta da professora são fortes indícios da falta de clareza e distinção entre as funções do Professor de Apoio e dos professores regentes, indicando ainda a existência em sala de aula de um trabalho desarticulado entre esses dois atores.

A análise das falas das docentes tem diversos pontos de convergência em relação à função atribuída e exercida por elas. Por outro lado, há um cenário preocupante no qual, tanto a Escola, quanto os professores regentes e Professoras de Apoio se veem numa perspectiva de “suporte em tudo”, e são responsáveis por

todas as questões dos alunos de AEE, em qualquer ambiente e em qualquer momento.

Ao referir-se ao Professor de Apoio, Camilo (2013) descreve esse profissional como alguém que acompanha o aluno todos os dias, ajuda na compreensão de suas características e elimina barreiras que atrapalham a vida escolar. No entanto, a presença desses profissionais não exonera o professor regente de sua responsabilização para com os alunos de AEE, conforme defendido por Almeida, Siems-Marcondes e Boer (2014):

É necessário ter cuidado com a implantação deste serviço e a formação oferecida para evitar situações equivocadas. Ainda assim, existe um risco da desresponsabilização dos professores em relação aos alunos com deficiência quando se tem um professor ou profissional especializado, de omissão das responsabilidades relacionadas a estes alunos (ALMEIDA; SIEMS-MARCONDES; BÔER, 2014, p. 135).

Embora a legislação em Educação Especial traga elementos de definição do papel e das atribuições do Professor de Apoio, a análise das entrevistas evidencia a existência de uma lacuna entre os preceitos legais e a respectiva compreensão pelas docentes. Frente a isso, torna-se necessário pensar na construção de um *continuum* formativo escolar cuja pauta contemple a temática do papel e das atribuições do Professor de Apoio, dentre outras.

Em relação à estruturação da rotina de trabalho do Professor de Apoio, temos as seguintes compreensões:

[...] no dia anterior, eu tenho que planejar atividades do dia seguinte. Então, eu planejo atividades no dia anterior de acordo com o que o professor vai dar, penso nas atividades, elaboro algumas atividades. Chego antes um pouco e arrumo as carteiras, porque eu trabalho com três alunos, então, eu preciso colocar um à direita, um à esquerda e outro atrás. Eu fico no meio, eu prefiro ficar sentada também, porque nós ficamos na frente pra não tampar e tirar a atenção dos outros. Então, fico num cantinho da sala, nessa dinâmica (PROFESSORA JÚLIA).

Então, assim, como lá há troca de sala, o que é muito bom, a troca de sala, vamos para outra sala na mesma dinâmica, arrumo as três carteiras, distribuo atividade para a da esquerda, dependendo da atividade, dependendo da disciplina, os outros dois também fazem a atividade que eu trabalhei. Essa atividade, ela é mostrada para o professor antes de passar para o aluno, o professor tem que dar o ok. O professor tá passando atividade no quadro, eu falo, olha eu vou

passar essa atividade pra ele, pode? Autoriza e eu passo. Às vezes, alguns me sugerem alguma atividade – ah, trabalha isso, trabalha aquilo, trabalha a tabuada (PROFESSORA JÚLIA).

Na sala, é uma situação assim muito complicada, porque eu tenho a situação das gêmeas que elas não podem sentar juntas, porque uma bate na outra. Então, uma senta lá na ponta e a outra senta na outra ponta. [...] então, eu tento fazer assim, um dia eu dou mais atenção pra um, então, no outro dia, eu dou atenção pro outro e aí eu vou intercalando pra eles não ficarem totalmente prejudicados, mas eu tenho feito essa escala de todo dia, dá uma atenção pra um. Aí, chega a semana, aí, se você parar pra pensar, eles foram atendidos? Bem atendidos, uma vez na semana. É angustiante, muito. Muito angustiante essa situação de fato (PROFESSORA PAULA).

O relato do cotidiano trazido pelas Professoras de Apoio indica suas preocupações com o posicionamento dos alunos de AEE em sala de aula, principalmente pelo fato delas atenderem de três a quatro alunos simultaneamente. Nessa perspectiva, o rearranjo espacial da sala de aula deve permitir à Professora de Apoio um atendimento individualizado ao aluno. A angústia relatada pelas Professoras decorre exatamente da dificuldade ou impossibilidade em prestar apoio direto e individualizado aos três ou quatro alunos, ao mesmo tempo.

As falas das Professoras de Apoio evidenciam que suas práticas se fundamentam na atenção individualizada do aluno de AEE. Farnocchi (2012) afirma que o modelo de apoio direto e individualizado é bastante praticado pelos Professores de Apoio, ou seja, ele senta-se ao lado da carteira do discente e o ajuda na realização de atividades. Para a autora, esta prática compromete a socialização e a inclusão do aluno:

[...] nota-se, portanto, que a prática efetiva dos Professores de Apoio pode representar um distanciamento do princípio de Educação Para Todos, preconizado pela Declaração de Salamanca. Infere-se, por isso, que apenas inserir o Professor de Apoio em sala de aula não é suficiente para se promover uma educação de fato inclusiva (FARNOCCHI, 2012, p. 14).

Em consonância com o pensamento de Farnocchi (2012), temos Tartuci (2011), para a qual este modelo de atenção individualizada cria uma armadilha nos processos inclusivos, já que tais organizações favorecem ao Professor de Apoio desempenhar o papel de professor particular do aluno de AEE, enquanto o professor regente não se responsabiliza por esse estudante. Já Silva e Maciel

(2005) nos alertam sobre o papel do Professor de Apoio, que é designado para a classe na qual está ou estão inseridos alunos com deficiência, devendo se constituir em suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. Dessa forma, o Professor de Apoio torna-se um recurso pedagógico para apoiar os professores de diferentes disciplinas. Sua intervenção deve ser incluída no planejamento da turma como um todo e não se limitar ao atendimento individualizado de determinados alunos.

Em relação ao planejamento, a Professora Júlia relata que organiza suas atividades com antecedência e, antes de aplicá-las, submete-as à avaliação do professor regente. Já a Professora Paula diz que quando recebe o planejamento do professor regente com antecedência torna-se mais fácil realizar as adaptações, caso contrário, improvisa algo a partir do material que dispõe.

A fala das entrevistadas evidencia a existência e o compartilhamento de uma perspectiva inclusiva adotada pelo grupo. Indica também um forte comprometimento com a função e o desejo de acertar. Obstante a isso, as práticas são intuitivas, baseadas no acúmulo de experiência individual, pouco discutidas e refletidas, conforme perspectiva adotada por Bueno (1999), Mendes (1999), Glat et al (2003) e Rodrigues (2006). Isso se torna perceptível a partir do relato de práticas, quando as professoras descrevem como enfrentam alguns desafios do cotidiano da sala de aula. Por exemplo, ter sempre uma mala com atividades para os alunos de AEE, que possam ser utilizadas quando o professor regente não passa o planejamento previamente. Para essa ação, a Professora vale-se de recursos individuais obtidos com sua experiência docente. É uma espécie de improvisação para a qual se tem a ideia, ingênua, de planejamento, mas, na verdade, a ação não é reflexiva.

Outro exemplo interessante baseia-se na fala de uma das entrevistadas ao afirmar que recorre às colegas e à especialista para saber como lidar com determinadas deficiências apresentadas pelos alunos. Então, recebe da especialista e passa as “dicas” para lidar com a deficiência do aluno. Embora seja desejável buscar apoio, no caso em questão, este é obtido através da troca de experiências, sem uma discussão ou fundamentação teórica prévia. Assim, muitas das ações docentes são intuitivas. Souza (2011), em seus estudos, corrobora com esse pensamento, ao afirmar que: “no interior da escola, geralmente, a ação docente veicula um saber a-histórico e acrítico, que reitera a divisão entre trabalho

intelectual e trabalho manual, entre concepção e execução, entre teoria e prática (SOUZA, 2011, p. 4)”.

Souza (2011), em concordância com a fala da entrevistada, reconhece que os professores detêm conhecimentos adquiridos ao longo de seu processo de vida e formação. No entanto, os conhecimentos que utilizam na execução da ação são tácitos e manifestados de forma espontânea. Para o autor, esse conhecimento utilizado pelos professores no desempenho de suas funções necessita ser descrito e analisado, para poder, então, ser compreendido, desvelado e transformado em novos saberes e em novos fazeres. Souza (2011) alerta que essa análise e descrição do conhecimento utilizado pelos professores, deve ser feita o quanto antes. Assim, seu ponto de vista encontra abrigo nos estudos de Perez-Gomez (1995) quando defende que:

[...] a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. [...] Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar (PEREZ-GOMEZ, 1995, p. 105-106).

A partir da fala das entrevistadas e com a contribuição do autor citado, constatamos a necessidade de que os processos formativos das Professoras de Apoio contemplem a dimensão das discussões das práticas à luz da teoria e que suas ações sejam marcadas pelo movimento permanente da ação-reflexão-ação e, sobretudo, que privilegiem o espaço escolar como *lócus* formativo. Nessa perspectiva, acreditamos que é possível que a E.E. Campos Floridos desenvolva processos de formação continuada que contemplem a dimensão da coletividade, a dinâmica teoria-prática e as demandas oriundas do contexto escolar, onde a *práxis* acontece. Dessa forma, seria interessante que a Superintendência Regional de Ensino, articulada as demais redes, juntamente com os gestores, articulassem uma política pública que envolvesse uma formação continuada para as Professoras de Apoio, reconhecendo a dimensão e potencialidade formativa da Escola.

Retomando o relato das professoras Júlia e Paula sobre a prática de planejamento colaborativo a partir da fala das Professoras, infere-se que não existe,

na Escola, a elaboração de um planejamento compartilhado pelos professores regentes e Professora de Apoio. A respeito da necessidade desse tempo comum de planejamento, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2014) apontam que:

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com os alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2014, p. 141).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse tempo comum compartilhado pelos Professores de Apoio e professores regentes é o momento em que preparam suas estratégias de ação: planejam as atividades que serão desenvolvidas, refletem sobre o currículo, adaptam atividades, compartilham as aulas, discutem acerca da aprendizagem dos alunos. Definem e compartilham as responsabilidades, reavaliam sua prática, enfim, é o momento da elaboração de um planejamento comum e compartilhado.

Para Fontes (2007) esse é o espírito do planejamento colaborativo, cuja prática se constitui num aprendizado e como tal precisa ser construído. Ele deve envolver, além dos professores da turma, outros agentes de inclusão da escola. Da mesma maneira que os autores se posicionaram, apontamos como necessária a construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar, capaz de promover, entre os docentes, formas de trabalho mais próximas e articuladas. O que se constata através da fala das entrevistadas é justamente o contrário e planejar, atender aos alunos de AEE, encontrar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos mesmos é um desafio das Professoras de Apoio, quase sempre solitário. Em relação à solidão das Professoras de Apoio, Rabelo (2012), assim a descreve:

[...] existem desafios principalmente, relacionados à prática solitária dos professores, caracterizando a forma de trabalho isolada em sala de aula como um problema, pois quando recebe um aluno que necessita de um trabalho mais específico ou direcionado, o professor

não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos (RABELO, 2012, p. 46).

Nesta perspectiva, as falas das Professoras de Apoio ganham especial relevância e indicam nas práticas docentes, para além dos princípios inclusivos determinados pela legislação, à coexistência de outras dimensões como, por exemplo, dos conflitos, das angústias, frustrações, medos, ansiedade e desejos, em alguma medida, compartilhadas por todas elas. A pergunta seguinte traz para o diálogo a dimensão da bidocência ou gestão compartilhada. A atuação conjunta entre Professor de Apoio e professores regentes é definida por Rabelo (2012) e Zerbato (2014) como bidocência, ensino colaborativo ou consultoria colaborativa.

Já Beyer (2005) define a bidocência como ação de parceria entre dois docentes em que ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, a bidocência ocorre quando o professor responsável pela classe tem a parceria de um colega com conhecimento específico sobre a inclusão de aluno com deficiência, considerando, no entanto, a ação conjunta dos dois professores:

[...] é importante destacar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, sendo, antes, igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos e disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, p. 3).

Em relação à bidocência, perguntamos às Professoras se, em sala de aula, desenvolviam um trabalho articulado com os professores regentes e quais as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo. Conforme a visão da Professora Júlia:

A gente consegue [...], nessa troca de horário mesmo, isso aí é até diário, você consegue sinalizar, falar alguma coisinha para o professor. Uma aluna conseguiu aprender isso, já sei que ela sabe os fatos, então dá pra eu caminhar mais um pouquinho com ela. Tem também os módulos, porque os módulos, a carga horária que a gente cumpre, se coincide com a do professor, perfeito. Porque, naquele momento ali, que você troca figurinhas com o professor, pede uma orientação, coloca como o aluno tá. É claro que existe também outra possibilidade de você agendar, mas a questão do agendamento dos horários nem sempre é muito fácil. Na medida em que coincide é perfeito (PROFESSORA JÚLIA).

A fala da Professora Júlia é bastante emblemática e representa bem a compreensão do grupo. Embora todas as professoras afirmem que existe articulação entre seu trabalho e dos professores regentes, tem ficado cada vez mais evidente a ausência dessa parceria, o que pode ser observado pela ausência de um planejamento conjunto, pela falta de tempos e espaços comuns destinados aos Professores de Apoio e professores regentes. Finalmente, os relatos da dinâmica de sala de aula não deixam dúvidas acerca da atuação individualizada e isolada dessas duas categorias profissionais.

Como já mencionamos anteriormente, somos defensores do trabalho compartilhado entre professores regente e Professores de Apoio como condição *sine ne qua non* para a promoção da inclusão. No entanto, Mittler (2003) nos alerta sobre as dificuldades da proposta de ensino colaborativo, uma vez que, segundo o autor, o professor do ensino comum não está preparado para dividir o mesmo espaço com um segundo professor:

[...] uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados e pode ser no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MITTLER, 2003, p. 172).

De modo geral, o resultado das entrevistas coincide com o pensamento de Mittler (2003) e sinaliza para o despreparo dos professores em vivenciar o ensino colaborativo. Interessante observar que, em suas falas, as entrevistadas não fazem uso dos termos *bidocência* ou *ensino colaborativo*. Talvez por não adquirirem ainda a concepção do ensino compartilhado. Cabe aqui uma ponderação e pensar em movimentos formativos no seio da instituição que contribuam para diminuir as distâncias existentes entre aquilo que é concebido pelas Professoras de Apoio como “parceria” e o que de fato é *bidocência*.

Quando questionadas sobre que tipo de apoio e suporte, consideram importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. As Professoras apontaram como sendo fundamental: a parceria de colegas, o apoio da gestão escolar, cursos de capacitação, acompanhamento da especialista, acompanhamento da Superintendência Regional de Ensino, articulação com a Sala de Recursos, parceria com as famílias, colaboração das instituições que prestam atendimentos clínicos, atendimentos psicopedagógico, etc. As respostas das Professoras sinalizam para a

necessidade de estabelecimento de uma rede de colaboração como suporte ao trabalho pedagógico. Essa rede de apoio a qual se referem encontra sua definição em Borbinha (2004):

Independentemente de outras abordagens possíveis, assumimos que estamos falando de “redes de colaboração”, isto é, de estruturas envolvendo vários atores que se coordenam para atingir objetivos comuns através da conjugação dos respectivos esforços (BORBINHA, 2004, p. 2).

Embora a perspectiva de redes de colaboração adotada por Borbinha (2004) refira-se ao âmbito tecnológico da informática, não se pode limitar a discussão do conceito aqui proposto, pois podemos constatar que a temática das redes aplicada às organizações e suas interações em torno de um objetivo comum, é algo extremamente relevante. Dessa forma, tomamos o conceito emprestado da informática e o aplicamos ao contexto inclusivo escolar. A respeito do suporte e apoio necessário ao seu trabalho, a Professora Júlia assim se expressa:

Eu preciso da capacitação, quanto mais conhecimento, a todo dia vai descobrindo, vai inovando, então, a capacitação mesmo. Apoio de parcerias de profissionais, psicólogos, psicopedagogos, pra tá ali orientando e direcionando a gente também, corrigindo. De repente, a gente tá fazendo uma coisa que não é legal, eu acho que isso. O apoio da família também. A família tem que acreditar, precisa acreditar no filho, acreditar, ajudar, acompanhar, ser parceira mesmo.

Assim como a Professora Júlia, as demais Professoras também fizeram considerações acerca do que é essencial à realização de seus trabalhos. De modo geral, o que se observa a partir dessas falas é que, embora as docentes valorizem a contribuição de diferentes atores ao processo inclusivo e solicitem sua participação, ainda lhes falta à visão de ação integrada desses profissionais em rede. Não cogitaram, em momento algum, a possibilidade da existência de uma rede articulada capaz de dar sustentação ao processo inclusivo. Essa visão fragmentada pode ser explicada, em grande parte, como consequência da própria atuação profissional isolada, vivenciada por elas no processo inclusivo.

Uma rede de colaboração, na perspectiva de Chituc e Azevedo (2005), consiste na interação entre entes distintos que cooperam para atingir objetivos comuns, simbioticamente no mesmo ambiente de acolhimento, embora em ambientes geográficos distintos. A partir dessa definição, podemos pensar em rede colaborativa

como uma estrutura na qual cada ator atua e contribui do ponto em que se encontra. Essa perspectiva procura desenvolver um olhar para o aluno, a partir da multidimensionalidade que é seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Camarinha-Matos, Afsarmanesh e Ollus (2005), nesse tipo de rede, ainda que alguns atores estejam geograficamente separados, a atuação articulada busca fortalecer os diálogos, promovendo a melhoria nas interações; compartilhando informações, recursos e conhecimentos, trazendo agilidade aos processos inter-organizacionais. Criam-se ainda possibilidades para que, no contexto inclusivo, cada sujeito possa maximizar suas ações e orientá-las para a busca de soluções integradoras. Compreendemos que este novo paradigma emerge como uma estratégia eficaz para a superação da lógica do isolamento e da solidão estabelecida cristalizada no processo inclusivo.

As redes de colaboração surgem a partir da necessidade de se rever as práticas inclusivas escolares. Em afinidade com este pensamento Rabelo (2012), pontua a necessidade de análise permanente do modelo em uso, das intencionalidades e da forma na qual vem se desenvolvendo a educação inclusiva, pois, somente a partir daí, será possível identificar as possibilidades e/ou entraves para concretização dos princípios inclusivos.

Na minha compreensão, a relevância das redes de colaboração, quando aplicadas ao contexto inclusivo, está no fato de permitirem que a sala de aula se abra para toda a escola, para a família, para a comunidade, para os parceiros clínicos e demais parceiros. Dessa forma, as dificuldades e os desafios são partilhados com todos e novos e melhores caminhos são encontrados. É a possibilidade de a cultura inclusiva sair de seu casulo, expandir-se alcançando outros mundos e possibilidades. Nisso reside sua riqueza.

3.3.5 A formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva

Os atuais debates em torno do movimento de inclusão, especificamente aqueles relacionados ao AEE, dão especial relevância à temática da formação de professores, pois, como afirmam Redig e Glat (2011), a formação ainda se constitui como um nó crítico dentro do processo de inclusão escolar. No centro destas discussões, está a defesa de que a inclusão pressupõe a necessária formação do professor regente e do Professor de Apoio. Ao utilizar a expressão “necessária

formação”, indicamos que os processos de formação devem proporcionar aos professores embasamento teórico e metodológico capaz de lhes sustentar em suas práticas. De igual modo, Silva (2010) reflete sobre o papel da formação docente:

O movimento de formação docente quer inicial, quer continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Lê-se neste *todos*, as especificidades das diferentes formas de Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades (SILVA, 2010, p. 12).

A partir dessa perspectiva, concordamos com Poulin e Figueiredo (2018) ao afirmarem que:

É importante questionar se os atuais tipos de formação para os futuros professores são capazes de cumprir as exigências presentes na realidade da educação inclusiva e em que medida os professores estão sendo preparados para essa atuação (POULIN; FIGUEIREDO, 2018, p. 80).

Nesse contexto, houve unanimidade, por parte das entrevistadas, em afirmar que durante a formação inicial não receberam os conhecimentos necessários e específicos para atuar com segurança no AEE. A seguir, a Professora Júlia ressalta, na formação inicial, a falta de conhecimentos para atuar junto ao público alvo da educação especial:

Nenhum curso de habilitação aborda com particularidade esse público. Eu confesso que eu cheguei para trabalhar na Educação Especial sem ter noção nenhuma. Eu acho que todo curso para professor deveria ter na grade algo relacionado à Educação Especial, as metodologias, as dificuldades de aprendizagens, os transtornos (PROFESSORA JÚLIA).

Diante do exposto, compreendemos que, apesar das professoras atribuírem relevância à formação inicial, apontam também para sua insuficiência, indicando a existência de uma lacuna importante, o que coincide com o resultado de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), da Universidade Federal de Goiás. Tais pesquisas, como as de Silva (2014), Campos (2018) e Adams (2018), demonstraram a existência de lacunas nos processos de formação docente inicial na área de Educação Especial Inclusiva. A

pesquisa de Silva (2014) foi realizada no Estado de Goiás e constatou que o Estado exige formação em nível superior para atuação docente na Educação Especial. No entanto, frequentemente, a formação não fornece bases sólidas para a atuação do profissional. Os estudos realizados pela autora evidenciaram que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente.

Campos (2018) identificou que os cursos realizados pelas professoras que atuavam na Educação Especial não lhes disponibilizavam um sólido repertório teórico-metodológico, capaz de fundamentar suas práticas docentes. Assim, revelou uma importante lacuna na formação inicial, pontuando inconsistências no processo formativo e o despreparo das professoras para atuar com a diversidade dos alunos com deficiência.

Já a pesquisa de Adams (2018) revelou que os cursos de licenciatura, de modo geral, não fazem, em suas disciplinas, uma discussão profunda acerca da Educação Especial, com exceção da disciplina obrigatória de Libras. A proposta da autora é que, nos cursos de formação de professores, haja a inserção de disciplinas e espaços de discussão referentes à educação especial e a perspectiva inclusiva. A fala da professora Paula corrobora o resultado da pesquisa citada:

Eu tenho uma opinião sobre a área de educação, [...] eu acho que é a única profissão que você tem muita teoria e não tem nada de prática e, quando você vai trabalhar, você vê como que é. O único curso que eu fiz e que tinha muita prática era magistério, mas, assim, na minha pedagogia, tinha muita teoria. A minha pós tinha muita teoria, eles falavam de tal deficiência, mas não ensinava trabalhar com essa deficiência. Eu fui aprender a trabalhar com tal deficiência, trabalhando, entendeu? Não foi o curso, não foi à graduação que me ensinou isso. Então, eu acho que é a única profissão que tem muita teoria e que você aprende mesmo é na prática (PROFESSORA PAULA).

Em sua fala, a entrevistada aponta para a falta de articulação entre teoria-prática, identificada por ela no processo de formação inicial de professores. A partir disso, podemos inferir que a formação inicial de professores não os aproxima dos contextos reais de atuação profissional. E as dimensões teóricas, privilegiadas na formação, não contribuem para o enfrentamento crítico e reflexivo dos obstáculos e impasses impostos pela prática. Em concordância com a entrevistada, defendemos que a formação inicial do Professor de Apoio deve estar alicerçada numa

compreensão reflexiva dos aspectos políticos, técnicos e metodológicos concernentes ao seu campo de atuação profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) aponta para o desafio de formar professores capazes de enfrentar os dilemas inerentes às situações concretas da sala de aula e ser capaz de refletir sobre suas práticas, construindo, assim, sua autonomia pedagógica e profissional. Esse caminho indicado pelo autor só é possível de ser trilhado se os processos de formação inicial e/ou continuada dos professores assegurarem a necessária articulação entre teoria-prática

Ainda em relação à existência de lacunas na formação, Martins (2016) afirma que a formação inicial não está preparando o docente para lidar com a diversidade e complexidade do AEE presentes na sala de aula. Em sua visão:

Apesar dos avanços evidenciados, especialmente nos últimos anos, podemos perceber que a formação docente, tanto em caráter inicial como continuado, precisa ser cada vez mais repensada a partir dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano escolar. Esta vem exigindo profissionais mais qualificados e atualizados, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e reconstruí-la de maneira permanente (MARTINS, 2016, p. 209-210).

Dessa maneira, a perspectiva das Professoras entrevistadas acerca da formação inicial é corroborada por Mendes (2010), ao salientar que: “seria preciso rever o processo global de formação inicial de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula” (MENDES, 2010, p. 38).

Perguntamos às Professoras de Apoio se, ao concluírem a etapa de formação inicial, sentiram-se profissionalmente preparadas para atuar profissionalmente. De modo geral, as respostas indicaram que não, mas que uma vez inseridas na profissão passaram a procurar por outros cursos, uma forma de complementar a formação inicial. Tal posicionamento encontra referências em Jesus (2006), ao referir-se à formação continuada: “Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida (JESUS, 2006, p. 208)”.

As respostas das Professoras dão conta de que a formação é um processo permanente e mais, que é, na vivência da prática, que se dão os desafios e se

consolidam novos aprendizados. Nesse sentido, a Professora Paula, ao expressar sua compreensão e posicionamento acerca da formação continuada, reflete um entendimento que também é do grupo:

O que me preparou mesmo foi esse caminho, igual, por exemplo, quando eu fui trabalhar a primeira vez o que eu tinha de formação não me ajudou muito. Foi ali na prática, vivendo com aquela deficiência, sabendo que a cada dia eu ia ter que agir de um jeito com aquele aluno [...] então, é isso. Então, pra mim, foi o caminho, a trajetória mesmo. E eu nem posso falar que eu tô totalmente preparada, porque tem deficiências ainda que eu não sei, que eu nunca trabalhei. É um caminho, uma trajetória (PROFESSORA PAULA).

A perspectiva da entrevistada reitera a visão dicotômica entre teoria e prática, apontada por ela em seu processo de formação inicial. O que a professora não percebe é que, ao atribuir relevância exclusiva à prática, como fator de aprendizado, está validando, no campo da formação continuada, a desconexão entre a teoria e a prática, denunciada por ela na formação inicial. A primazia que a Professora concede aos elementos da prática em seu processo de aprendizado é uma forma equivocada de suprir a ausência de conhecimentos deixada pela formação inicial. A este respeito, Souza (2001) nos alerta:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. Mas, teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade, portanto, os professores devem conquistar – construindo e reconstruindo a própria prática no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam – as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento (SOUZA, 2001, p. 7).

Tenho compreendido, cada vez com mais clareza, que os processos de formação do professor, inicial e continuada, não podem abrir mão do movimento permanente teoria-prática, sob pena de esvaziar-se. A este respeito, Fusari (1988) afirma que a ausência da articulação teoria-prática faz com que os processos de

formação, de maneira geral, apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Porém, preservada a fundamental dinâmica teoria-prática, ao afirmar que é no campo da prática que constrói seu aprendizado, a Professora Paula aponta para a importância da escola como *lócus* da formação continuada. Este posicionamento da entrevistada encontra respaldo em Nóvoa (1995), que defende a formação continuada de professores como um processo permanente e integrado no dia a dia dos docentes e das escolas. O autor aponta a necessidade de:

[...] conceber a formação continuada de professores construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes (NÓVOA, 1995, p. 44).

Frente aos apontamentos apresentados, e em concordância, elegemos a proposta de formação continuada em serviço, como forma prioritária de formação docente, cujas dimensões contemplam a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Esse conceito de formação centrada na escola é definido por Imbernón (2002) como aquele no qual:

[...] a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas [...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2002, p. 80).

Nesse sentido, o autor esclarece que “a instituição é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 81). Essa perspectiva pontada pelo autor convoca a escola a assumir seu comprometimento com o processo formativo de seus educadores, mesmo porque, para Nóvoa:

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 29).

Ainda segundo Nóvoa (1992), o grande desafio está em conceber as escolas como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas. Desse modo, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção de seus saberes. Nessa perspectiva, Garcia (1999) traz uma importante contribuição para a discussão em pauta, ao apontar que:

[...] o êxito no processo de formação centrado na escola está relacionado a algumas condições para concretização dessa formação, ou seja, a necessidade de liderança (diretores, professores, coordenadores pedagógicos) como elementos motores do sistema escola; o clima relacional entre os membros da escola pela cultura grupal e pelas relações que existem com o meio; os próprios professores e seu comprometimento, como elementos determinantes do êxito da formação em serviço (GARCIA 1999, p. 172).

Ao discutir aspectos relacionados à formação continuada de professores centrados na escola, Garcia (1999) tem como pressuposto a concepção da escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino. O autor explica que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ocorrer fora do contexto de desenvolvimento da organização em que trabalham. A partir desse ponto de vista, a cultura organizacional da escola é fundamental, tanto para facilitar, quanto para dificultar os processos de formação continuada de professores.

Nesse sentido, encontramos também em Nóvoa (1992) a defesa para a formação de professores centrada na escola e a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva. O autor argumenta acerca da:

[...] necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber, destacando a importância de criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico (NÓVOA, 1992, p. 25-26).

Ainda, segundo o autor, os professores precisam posicionar-se como produtores de sua profissão. Assim, há a necessidade premente de que o

desenvolvimento profissional dos professores esteja articulado às escolas e aos seus projetos.

Em relação à formação continuada é interessante perceber que as professoras buscam sua formação por iniciativa própria e de acordo com a necessidade que sentem. A Professora Tereza, por exemplo, além da formação em Pedagogia, possui licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial e pós-graduação em autismo. A trajetória formativa desta Professora indica que ela procura por cursos que atendam às especificidades com as quais esteja trabalhando. Nesse contexto, a formação tem se caracterizado como uma busca pessoal, cabendo àquele que tem interesse procurar a qualificação na área. Isso é retratado na fala da professora Carolina: “A gente não pode paralisar naquilo que já sabe. A gente nunca pode parar de estudar, de buscar o conhecimento. Eu faço muito isso. Invisto muito em curso, faculdade, eu invisto muito (PROFESSORA CAROLINA)”.

De acordo com Facci (2004, p. 12), “a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos. Os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação”. Além disso, os professores apresentam a concepção de formação como iniciativa pessoal, portanto, de responsabilidade do próprio professor. Essa foi também a conclusão apontada pela pesquisa de Victor e Oliveira (2016). Ao considerar a formação como responsabilidade individual, há por parte dos professores uma desoneração do poder público, além da perda da dimensão dos processos formativos continuados como direito da categoria profissional. O fenômeno da ausência do poder público e de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, ainda que não seja percebido pelas entrevistadas como direito a ser reivindicado, ele é identificado por elas e relatado de forma sutil:

Eu acho que a Educação Especial precisa muito ainda de ser trabalhada nas escolas, com profissionais da Superintendência, da Secretaria de Educação, cursos de capacitação. Essa inclusão tem necessidade dos órgãos maiores, mais competentes, desenvolverem cursos em escolas, nas Secretarias, nesses órgãos todos (PROFESSORA TEREZA).

A este respeito Vilarong, Mendes e Zerbato (2014) concordam e apontam para a necessidade da existência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores especializados em Educação Especial. Silva (2010) também tem este entendimento e reafirma que a formação continuada é uma obrigação dos sistemas de educação. Ao transferi-la para a esfera individual, o Estado desobriga-se de suas responsabilidades, abrindo precedentes para que a formação quando existente torne-se precária. Na visão de Silva (2010):

[...] quanto mais se aceitar que os processos de formação continuada sejam assumidos pelos sujeitos, como se essas fossem parte de suas atribuições pessoais que extrapolam o profissional, estamos isentando os sistemas de ensino, ou seja, logo seus empregadores de suas obrigações trabalhistas para com seus funcionários: a qualificação em serviço (SILVA, 2010, p. 26).

A posição de Silva (2010) é compartilhada por Victor e Oliveira (2017):

A tendência de ver a formação como uma iniciativa pessoal e de responsabilidade apenas do professor bem como a noção de “professor pesquisador” demanda uma discussão como parte de um projeto educativo que é social e político, implicando, portanto, maior envolvimento do Estado de forma a não apenas financiar projetos consistentes de formação, mas também criar as condições apropriadas aos professores para participar desses projetos (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p. 52).

A pesquisa, a partir da E.E. Campos Floridos mostrou que as Professoras que ali atuam identificam, sim, a existência de uma lacuna entre sua formação inicial e seu campo de atuação docente, visto que a formação não lhes prepara para atuar na realidade específica da Educação Especial. E que tal lacuna tende a se expandir a medida em que não existem investimentos públicos na formação continuada. Nesse contexto, corroboramos com Soares e Carvalho (2012), ao pontuarem que:

Se a inclusão qualificada depende do trabalho realizado em sala de aula, não há como se prescindir, de um lado, do apoio especializado efetivo e concreto durante as atividades desenvolvidas na classe regular; de outro lado, para que o trabalho especializado redunde em melhor rendimento escolar, o professor por ele responsável necessita não só de se inteirar do que se realiza em sala de aula, mas também possuir formação suficiente para, com base no que

conhece do aluno com deficiência, sugerir modificações didáticas compatíveis com suas características (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 62).

Outro aspecto interessante trazido pelas Professoras de Apoio é a crítica para a formação que não reúne os Professores de Apoio com outros docentes, com demais profissionais da escola, objetivando a construção coletiva de saberes, conforme aqui retratado pela Professora Tereza:

Todos os profissionais devem estar cientes do que é inclusão, todos os profissionais envolvidos com Educação. Eu acredito que falta isso e que seria importante uma capacitação continuada. Não só para quem é Professor de Apoio, né? Mas pra todos os profissionais da escola em si, porque a escola inclusiva tem que trabalhar com todos os profissionais dali e esse processo continuado é de extrema importância pra efetivação da inclusão (PROFESSORA TEREZA).

A Professora Tereza destaca como importante o eixo da coletividade no campo das discussões acerca da formação continuada. Nesse sentido, chama a atenção para a importância das interações entre os sujeitos que participam da prática educacional inclusiva, todos aqueles que, direta ou indiretamente, estejam ligados ao processo inclusivo. Nesse sentido, Pimenta (1997) afirma:

O professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí, que o processo de formação de professores deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo. (PIMENTA, 1997 apud CAPELLINII, 2004, p. 77).

A este respeito Nóvoa (2002) chama atenção para importância da dimensão coletiva da formação docente e para a necessidade de conceber práticas de formação que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão:

Práticas de formação continuada que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 2002, p. 44).

Ao referir-se à riqueza dos processos de formação docente a partir de vivências na coletividade, Nóvoa (2002) aponta para a necessidade da formação de um

ambiente colaborativo, no qual a contribuição de vários profissionais com formações e experiências diversas enriquece a discussão em grupo e tende a expandir a prática pedagógica. Para os processos inclusivos, essa proposta de formação é relevante, à medida que vários profissionais podem se reunir, trocar ideias, ampliar conceitos e enriquecer suas práticas. A Professora Júlia, no mesmo sentido que Nóvoa (2002), aposta na riqueza do coletivo:

Eu acredito muito na capacitação, em estudo, em troca de experiência, afinal de contas é uma equipe, né? Trabalhar em equipe, todo mundo estudando, socializando, crescendo junto pra ajudar. Eu penso numa capacitação geral, todos são professores, aquele momento para todos ali. Uma capacitação para todos e aí entram todos juntos (PROFESSORA JÚLIA).

A partir da compreensão trazida pelas entrevistadas e também por Santos (2004), podemos pensar na formação continuada ancorada no coletivo como uma possibilidade de reflexão dos educadores sobre sua prática, ou seja, pensar no coletivo como espaço para o encontro com os outros profissionais, com outras realidades, com a sua própria realidade e com possibilidades para articulação da teoria e prática. A reflexão sobre a prática passa a ser o eixo central de formação profissional do professor, articulando teoria e prática na perspectiva da formação continuada. Rangel (2016) assevera que esses momentos de encontros e trocas possibilitam ao professor o exercício da reflexão e nisso reside a riqueza do processo coletivo:

Também, em relação à formação continuada, é importante destacar a importância que se tenham momentos em que o professor tenha condições de refletir sobre seu saber-fazer pedagógico, conjuntamente com seus pares (RANGEL, 2016, p. 27).

A formação continuada dos professores representa uma importante dimensão para a efetivação da política pública da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os processos formativos precisam ser repensados de tal forma que possibilite aos professores compreender e refletir as suas práticas, construindo novas alternativas de ensino e também de aprendizagens. Nesse sentido, um dos caminhos possíveis se apresenta como a formação voltada para uma prática reflexiva compartilhada e para o ensino colaborativo.

A preocupação em privilegiar, na formação, a perspectiva do ensino colaborativo é para Rabelo (2012) algo relevante, dada a dificuldade que é a aceitação de outro professor em sua sala de aula como parceiro, devendo partilhar e construir experiências educativas de forma conjunta. Partilhar ideias, sentimentos e práticas nos encontros formativos é um exercício de interação, uma proposta que incentiva a colaboração e a reconstrução da identidade docente, que se define e fortalece a partir do coletivo. Nesse sentido, Rabelo (2012) apresenta uma definição de ensino colaborativo que acaba por ressaltar a importância da formação de professores em uma perspectiva de construção dialógica e colaborativa:

Como fica perceptível a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula (RABELO, 2012, p. 54).

No sentido de trabalhar de forma coletiva, as Professoras de Apoio da E.E. Campos Floridos e as especialistas organizaram um grupo de estudos. Segundo Mantoan (2015), os grupos de estudos são importantes por se constituírem em espaços de descobertas dos caminhos pedagógicos da inclusão. Nas palavras da autora:

Dá a necessidade de se formar grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problema com parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola – e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo como este é oferecido aos alunos (MANTOAN, 2015, p. 82).

O grupo de estudos tem uma pauta que é elaborada pela especialista, a partir de sua perspectiva a respeito dos interesses e necessidades das Professoras de Apoio. Embora receba a denominação de grupo de estudos, o foco maior do grupo está em esclarecer situações relacionadas ao cotidiano escolar, orientar processos pedagógicos e promover trocas entre as docentes. A relevância atribuída pelas

Professoras de Apoio ao grupo de estudos está centrada na possibilidade das trocas de experiência, conforme as falas das entrevistadas:

A gente troca muitas ideias, troca materiais [...] gosto desses encontros de trocar. Como dizem as minhas colegas de trabalho é muito prazeroso isso. Muito bom (PROFESSORA CAROLINA)

[...] e a contribuição é a troca de ideias, às vezes eu falo com minha colega, “nossa, minha aluna tá assim, assado” e ela já fala: “ah não! Eu tinha uma aluna assim... Então, eu acho que fundamental é a troca que a gente tem e a experiência de uma que passa pra outra (PROFESSORA PAULA)”.

Compreendo da seguinte forma, a importância desse grupo de estudos, cuja contribuição tem um sentido polissêmico: para a Escola, representa um momento para orientar e resolver os problemas pedagógicos; para a especialista, significa a oportunidade de identificar as necessidades do grupo de Professoras e saná-las; e, finalmente, para as Professoras, representa o momento de interação e de trocas.

No grupo de estudos, além de estudar, você socializa as práticas e eu gosto de estudar, acho que é necessário estudar. Mas eu acho tão rico a socialização de práticas. Eu tô fazendo assim. Com esse tipo de aluno, eu faço dessa forma, ai que bom! Você me deu ideia, me empresta essa atividade? Eu acho muito válido, gosto demais da troca de experiência (PROFESSORA JÚLIA).

Na minha percepção, falta ao grupo o componente essencial: foco nos “estudos”, o que significa discutir e compreender os problemas pedagógicos à luz da teoria. Esse é o elemento que provocará o movimento de ação e reflexão sobre a prática, criando possibilidades de transformá-la. Essa ideia é compartilhada por Pimenta (1997), ao argumentar que:

[...] os processos de formação deverão possibilitar aos professores que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores (PIMENTA, 1997, p. 48).

É necessário que, nesse espaço do grupo de estudos, os professores sejam convidados ao estudo, à leitura, à reflexão e às discussões coletivas. Nessa perspectiva, Coelho (1996) adverte que:

[...] que os professores sejam igualmente desafiados, a pensar sobre suas práticas a partir da consideração de saberes específicos, com o rigor e a profundidade adquiridos com o hábito de trabalho intelectual, a virtus, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que rotineiramente encontrarem (COELHO, 1996, p. 40-41).

De modo parecido pensa Gadotti (2011), quando defende que os programas de formação não podem limitar-se a ensinar o professor a dar aula para os alunos de AEE, eles devem ser concebidos como reflexão. A formação baseada na reflexão e na pesquisa é, segundo a autora, o que vai dar suporte para o professor trabalhar com a educação dentro de uma perspectiva de inclusão. Assim, no dizer de Gadotti:

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p. 41).

Para Mantoan (2015), a importância do grupo de estudos na escola reside em dois aspectos fundamentais: o primeiro refere-se ao fato dos grupos de estudos serem formados para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico; e o segundo é que os grupos de estudo permitem resolver problemas pedagógicos. Esses dois aspectos trazidos pela autora colocam os grupos de estudos num lugar diferente do senso comum, ou seja, não são espaços para simples bate-papo ou trocas de experiências, mas tem a dimensão da aquisição do conhecimento científico e de aplicação desses conhecimentos, o que lhes atribui o *status* de uma ferramenta sólida no processo de formação continuada do professor. Diante do exposto, é preciso considerar o pensamento de Jesus (2006, p. 100): “Não há dúvida de que a formação continuada de profissionais da educação se faz crítica e mandatória e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que sintam em sua formação”.

Ainda em relação aos processos formativos docentes, Mantoan (2015) diz:

Temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade. A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional (MANTOAN, 2015, p. 44).

E qual é, de fato, a contribuição da formação continuada de professores para a gestão de práticas inclusivas? Compreendo que as discussões acerca da formação de professores não podem se desvincular de um contexto maior que contemple o debate da educação brasileira. Não se pode conceber inclusão sem a melhoria da qualidade da educação, melhoria das condições de trabalho e valorização docente. É preciso discutir a profissionalização do Professor de Apoio articulada a políticas públicas de formação docente e, de forma específica, formação para a Educação Especial. Estamos trazendo aqui debates que extrapolam a escola, mas têm impactos profundos sobre ela.

Num movimento oposto, podemos fazer uma análise do contexto intra-escolar e de seus desdobramentos para o processo inclusivo e desse lugar podemos nos interrogar se apenas a formação continuada das Professoras de Apoio seria garantia de implementação e sucesso da gestão de práticas inclusivas? Ao longo desse trabalho, tivemos oportunidade de constatar que o discurso da formação continuada das Professoras de Apoio precisa se articular à cultura e a valores inclusivos que permeiam o cotidiano escolar. Necessita-se levar em consideração o saber e a experiência profissional dessas professoras, suas representações sobre a profissão, a reflexão de suas práticas docentes, o enfrentamento dos desafios impostos pela bidocência e do exercício de coletividade. Qualquer melhoria pretendida deve ser fruto desse movimento, já iniciado pela instituição, de pensar as próprias práticas de formação docente a partir de suas singularidades, sem perder, no entanto, o contexto educacional mais amplo.

3.4 CONSIDERAÇÕES PARA O TERCEIRO CAPÍTULO

Buscamos, nesta seção, a partir das considerações realizadas na anterior, apontar as categorias de análises as quais, em relação à gestão de práticas inclusivas

no AEE e a partir da perspectiva das Professoras de Apoio, foram identificadas lacunas que têm impactado negativamente a consolidação da cultura inclusiva na E.E. Campos Floridos. Nesse sentido, temos, a seguir, o Quadro 1 no qual apresentamos as três categorias de análises e suas conseqüentes correlações com aspectos de fragilidades identificados na análise de dados.

Quadro 1 – Aspectos identificados pela pesquisa

Categorias de Análises		Dados identificados
1	A política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa	1. Fragilidade na concepção do papel e atribuições do Professor de Apoio.
		2. Limitações na implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, que não contempla a perspectiva inclusiva.
2	A gestão de práticas inclusivas	1. O modelo de apoio direto e individualizado utilizado pelas Professoras de Apoio inviabilizam participação e inclusão do aluno de AEE.
		2. As práticas pedagógicas das Professoras de Apoio são intuitivas e baseadas no acúmulo de experiência individual, prescindem de fundamentação teórica, discussão e reflexão.
		3. Ausência de planejamento colaborativo entre os professores regentes e as Professoras de Apoio.
		4. Ausência da perspectiva da bidocência na gestão de práticas inclusivas.
		4. Ação desarticulada entre os diversos atores inclusivos.
3	A formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva	1. A formação inicial do Professor de Apoio não o prepara para lidar com a diversidade e complexidade do AEE.
		2. Ausência de concepção da formação continuada como responsabilidade e dever do poder público.
		3. Inexistência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores especializados em Educação Especial.
		4. A escola desenvolve iniciativas fragmentadas de formação continuada

		5. Ausência de um coletivo de formação docente.
		6. Grupo de estudos com foco nas trocas de experiências, sem propostas de estudos teóricos e reflexividade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no resultado da análise das entrevistas.

Conforme o Quadro 1, a análise das entrevistas indicou que, na E.E. Campos Floridos, o processo de inclusão do AEE está em progresso, porém, há aspectos da gestão de práticas inclusiva do AEE vivenciadas pelas Professoras de Apoio que necessitam ser fortalecidos. Conhecer mais de perto esse universo poderá resultar num olhar diferenciado para a instituição e suas práticas inclusivas, apontando caminhos nem sempre perceptíveis àqueles que estão imersos na rotina.

Importante citar que minhas análises não têm a pretensão de apresentar críticas à escola ou à política da rede estadual mineira e, a partir daí, estabelecer verdades pragmáticas. Ao contrário, reconheço que a escola tem trilhado um caminho inclusivo, no qual apresenta avanços importantes. No entanto, as análises realizadas demonstraram também a existência de lacunas. Meu desejo é contribuir, oferecendo algumas referências para a superação das fragilidades identificadas e para a construção de caminhos mais sólidos rumo à inclusão.

As entrevistas trouxeram dados importantes a respeito da política educacional inclusiva. Observou-se que algumas questões, tais como o papel do Professor de Apoio e a implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, apresentam no cotidiano escolar pontos de estrangulamento, embora haja uma legislação educacional específica que faz referências a estas temáticas e se constitui em ferramenta legal importante para a consolidação dos processos inclusivos, sua viabilidade ainda encontra obstáculos importantes. Desse modo, fica evidente que as dificuldades identificadas só poderão ser superadas se trouxermos as temáticas referidas para um círculo de discussões coletivas, realizadas à luz de estudos aprofundados e outras estratégias de apropriação desse conhecimento pelo grupo.

Adentrando nos caminhos da análise das entrevistas, deparei-me com aspectos referentes à categoria da gestão de práticas inclusivas. A análise dessa categoria revelou que o modelo de atuação pedagógica das Professoras de Apoio junto ao aluno de AEE baseia-se no apoio direto e individualizado. Esta metodologia apresenta duas falhas importantes: inviabiliza a participação e

inclusão do discente de AEE e dificulta muito o trabalho da Professora de Apoio, principalmente quando tem sob seus cuidados mais de um aluno.

Outro aspecto relacionado à categoria da gestão de práticas inclusivas evidenciado pela análise das entrevistas, diz respeito à ausência de práticas de planejamento colaborativo entre os professores regentes e as Professoras de Apoio. Elaborar planejamento compartilhado é algo que atualmente não cabe na estrutura escolar, seja em seus tempos ou espaços, já que não há previsibilidade de tempos destinados ao encontro dos professores regentes e Professoras de Apoio. A esse respeito, Mittler (2003) explica que:

Embora ambos [...] possam ter desenvolvido, de fato, boas relações de trabalho, a falta de tempo para se reunirem e para considerarem modos alternativos de trabalho faz a presença do segundo adulto menos efetivo do que poderia ser. (MITTLER, 2003, p. 176).

Outra questão que dificulta o planejamento compartilhado é o fato de tanto o professor regente, quanto o Professor de Apoio vir de uma cultura e tradição escolar na qual a lógica do individualismo e da competição impera. Portanto, trabalhar de forma articulada exige a desconstrução desse modelo. Isso só é possível com ações estratégicas voltadas a esse fim.

Em relação à categoria da gestão das práticas inclusivas, observou-se ainda que, no cotidiano da sala de aula, os professores regentes e professores de Apoio têm uma atuação individualizada e isolada, o que demonstra desconhecimento da perspectiva da bidocência. Para Beyer (2005), a bidocência implica na presença de dois professores em sala regular, sendo um especialista em Educação Especial e o outro regente. A proposta prevê uma ação de parceria entre esses dois, com o objetivo de viabilizar a inclusão. Frente ao processo inclusivo, dois professores possuem responsabilidades pedagógicas, logo, o desenvolvimento dos alunos incluídos e da turma é elaborado em conjunto. A análise das entrevistas nos permitiu visualizar, de modo geral, que as docentes possuem uma visão equivocada sobre o papel dos dois professores nas salas de aula no contexto inclusivo, sendo que não possuem entendimento das funções e reponsabilidades conjuntas e individuais, das duas categorias profissionais. Outro aspecto relevante, confirmado por meio das entrevistas, refere-se à necessidade de formação continuada do professor regular e de Apoio, conforme nos aponta Capellini (2004):

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do Ensino Regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (CAPELLINI, 2004, p. 80).

Compreendo que o melhor preparo do professor para atuar com a Educação Especial é indubitavelmente um elemento de melhoria para a gestão de práticas inclusivas. Nesse sentido, o professor regular e o de Apoio necessitam ampliar seus conhecimentos, como possibilidade de uma atuação mais efetiva nos processos inclusivos. Reverter todo esse panorama inclusivo diagnosticado na instituição em estudo implica desenvolver programas de formação continuada que contemplem a temática da bidocência a partir de uma abordagem profunda e sistematizada.

Por fim, importa citar, ainda na categoria de gestão de práticas inclusivas, que, embora as Professoras de Apoio considerem relevante a participação e contribuição de outros atores no processo inclusivo escolar, como família, professora da Sala de Recursos, atendimentos clínicos e outros, elas não concebem uma articulação entre esses sujeitos, sendo sua atuação vista como pontual e isolada. Para transformar a escola, a perspectiva inclusiva exige uma atuação em rede. A este respeito Figueiredo (2002) afirma que:

Para efetivar a inclusão, é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais (FIGUEIREDO, 2002, p. 68 apud JESUS 2015, p. 97).

Essa compreensão sobre a importância do trabalho em rede é algo que ainda não se mostra perceptível ao grupo de Professoras de Apoio da E.E. Campos Floridos. Portanto, essa concepção precisa ser melhor assimilada e ampliada no grupo. Como mencionado anteriormente, a inclusão só é possível a partir da perspectiva de trabalho em rede:

A análise da categoria de formação docente como pressuposto para uma prática inclusiva apontou para a existência de uma lacuna na formação inicial do Professor de Apoio, que não o prepara para lidar com as especificidades da Educação Especial e do aluno de AEE. Este quadro se agrava pela falta de políticas públicas de

formação continuada. As propostas de formação, quando de iniciativa da escola, caracterizam-se pela fragmentação e descontinuidade, numa abordagem que não privilegia o estudo e a fundamentação teórica, o que pouco contribui para mudanças significativas na prática docentes inclusivas. Em relação a isso, Nóvoa (1995) assevera que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Importante citar que a ausência de políticas de formação docente voltadas para a Educação Especial, no cenário escolar, leva as Professoras de Apoio a crer que a responsabilidade pela formação profissional é exclusivamente sua, sendo, portanto, uma iniciativa individual. Essa percepção equivocada faz com que as Professoras de Apoio não concebam a formação docente como um direito profissional, o que também as fazem perder a dimensão da responsabilidade do poder público frente às políticas de desenvolvimento de formação docente.

A perspectiva da Educação Especial Inclusiva, pautada num ensino de qualidade para todos, exige, entre outras coisas, mudanças na formação de professores, tanto do ensino regular, quanto do ensino especial. É preciso que essa nova formação contemple o ensino colaborativo, fornecendo um aperfeiçoamento adequado, de maneira que eles consigam lidar com a diversidade dos aprendizes. Nesse processo, é necessário que a escola também se posicione frente às mudanças no campo da inclusão, adequando suas ações pedagógicas à diversidade dos alunos e se reestruturando de forma que a inclusão seja efetivada.

Por fim, feitas estas considerações, no próximo capítulo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE) com orientações para aprimorar os processos inclusivos do AEE. Parafraseando Júnior (2018), podemos dizer que a trama dos fios da análise de dados guarda muita semelhança com a tessitura de uma colcha de retalhos, na qual, segundo Mantoan (2015, p. 22), “o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico”. Assim como cada retalho se encaixa ao outro unido por fios e se transforma em uma colcha, cada sim das Professoras para participar da entrevista, cada palavra proferida durante a conversação, cada reticência, interrogação e reflexão foram fundamentais para que

se chegasse às conclusões que vão alicerçar a construção do Plano de Ação Educacional que contribuirá para a consolidação da política pública educacional inclusiva na E.E. Campos Floridos.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPONDO AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE

O presente PAE, proposto neste capítulo, têm como objetivo apresentar um conjunto articulado de ações que visam o aprimoramento de processos inclusivos no AEE para a E.E. Campos Floridos. Apresentam-se também encaminhamentos que visam melhorar o processo de implementação da Política Educacional Especial na perspectiva Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, tendo em vista a abrangência das ações e seu desenvolvimento a partir da referida instituição.

Com o intuito compreender a forma como as Professoras de Apoio lidam com a gestão de práticas inclusivas no AEE e respondem aos inúmeros desafios daí decorrentes, a presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva das entrevistadas, o papel das Professoras de Apoio na gestão de práticas inclusivas no AEE, Ensino Fundamental anos finais, da Educação Básica, na E.E. Campos Floridos, Superintendência Regional de Ensino (SRE) Sete Lagoas – MG.

No segundo capítulo, percorremos os caminhos da Educação Especial em suas perspectivas teóricas, trazendo os fundamentos históricos, legais e políticos. Para tanto, tomamos como referência os principais dispositivos legais internacionais, os marcos nacionais e os fundamentos culturais, sociais e políticos, que tecem a trama da Educação Especial no país. Ainda no primeiro capítulo, em perspectiva histórica, visitamos o contexto de desenvolvimento da Educação Especial no estado de Minas Gerais, seu desdobramento na SRE Sete Lagoas e, finalmente, o impacto da gestão de práticas inclusivas na dinâmica e funcionamento da Educação Especial na E.E. Campos Floridos.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico, no qual se evidenciou a emergência do Professor de Apoio no processo inclusivo com o foco nas políticas públicas educacionais mineiras. Abordamos a perspectiva da bidocência na Educação Especial inclusiva. Também refletimos acerca dos processos de formação de professores, inicial e continuada, e sobre como tais processos têm contribuído para a consecução dos ideais inclusivos. Ainda no segundo capítulo, apresentamos a metodologia, o instrumento da pesquisa e as análises das falas das entrevistadas sobre a temática deste estudo.

Neste quarto capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), buscando apontar caminhos para a superação dos problemas sistematizados a partir da análise de dados. Tal proposta representa nosso compromisso ideológico a favor da luta e superação das práticas educacionais excludentes e robustece os princípios inclusivos pautados nos ideais da Educação Para Todos. Esse pensamento encontra respaldo em Booth e Ainscow (2011), segundo os quais “aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20).

O PAE aqui proposto foi criado com base na ferramenta de gestão 5W2H e, de acordo com Seleme e Stlader (2010), esta ferramenta se constitui numa das técnicas mais eficazes para nortear o desenvolvimento de ações propositivas para solucionar os problemas identificados. O objetivo da ferramenta é padronizar procedimentos que deverão ser seguidos como modelo, com intuito de prevenir o reaparecimento do problema. A sigla da ferramenta 5W2H é formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes que norteiam a aplicação da referida ferramenta, sendo elas: What? O que será feito? (Etapas); Who? Por que será feito? (Justificativa); Where? Onde será feito? (Local); When? Quando será feito? (Tempo); Why? Por quem será feito? (Responsabilidade); How? Como será feito? (Método); How Much? Quanto custa? (Custo).

Apresentaremos dez ações propositivas elaboradas a partir do uso da ferramenta 5W2H e divididas em três categorias: política educacional, gestão de práticas e formação docente, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Síntese das propositivas do PAE

(continua)

Categorias de Análises	Dados identificados	Ações propositivas
1 A política educacional inclusiva na visão dos sujeitos de pesquisa	<p>Fragilidade na concepção do papel e atribuições do Professor de Apoio.</p> <p>Limitações na implementação do PDI do aluno, que não contempla a perspectiva inclusiva.</p>	<p>1. Criar um Núcleo de formação continuada, voltada para o AEE.</p> <p>2. Adoção pela Escola do Index para a Inclusão, como ferramenta de autorrevisão, pesquisa, discussão e fortalecimento dos processos inclusivos.</p>
2 Gestão de práticas inclusivas no AEE	<p>O modelo de apoio direto e individualizado utilizado pelas Professoras de Apoio inviabilizam participação e inclusão do aluno de AEE.</p> <p>As práticas pedagógicas são intuitivas e baseadas no acúmulo de experiência individual, prescindem de fundamentação teórica, discussão e reflexão.</p> <p>Ausência de planejamento colaborativo entre regentes e Professoras de Apoio.</p> <p>Ausência da perspectiva da bidocência na gestão de práticas inclusivas.</p> <p>Ação desarticulada entre os diversos atores inclusivos.</p>	<p>1. Planejar na Escola, a ocorrência de tempos e espaços de encontros, através de rodas de conversas, para trocas de experiências, considerando a dimensão formativa dessas vivências.</p> <p>2. Promover a articulação entre os elementos intersetoriais do AEE, fortalecendo a atuação em redes de colaboração.</p> <p>3. Criar um manual de acolhimento e aclimatação, na perspectiva do AEE, aos professores recém-chegados à escola.</p>

Quadro 2 – Síntese das propositivas do PAE

(conclusão)

Categorias de Análises	Dados identificados	Ações propositivas
3 A formação docente continuada como pressuposto para uma prática inclusiva	A formação inicial do Professor de Apoio não o prepara para lidar com a diversidade e complexidade do AEE.	1. Estabelecer parcerias com as universidades e por meio de programas de extensão, iniciação á docência e pesquisa desenvolver um programa de formação continuada <i>in loco</i> para estudo e aprofundamento das discussões acerca das temáticas inclusivas.
	Ausência de concepção da formação continuada como responsabilidade e dever do poder público.	
	Inexistência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores especializados em Educação Especial.	2. Pensar no coletivo de formação do AEE com funcionalidades que extrapolem as barreiras físicas da Escola. Criar, por exemplo, um blog com perfil coletivo.
	A escola desenvolve iniciativas fragmentadas de formação continuada	
	Ausência de um coletivo de formação docente.	3. Buscar parceria junto à SRE Sete Lagoas, à Secretaria Municipal de Educação e às escolas de todas as redes, com objetivo de criar um fórum municipal permanente da Educação Especial. Elaborar pautas de encontros que também contemplem as temáticas apontadas.
	Grupo de estudos com foco nas trocas de experiências, sem propostas de estudos teóricos e reflexividade.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no resultado da análise das entrevistas.

O Quadro 2, portanto, sintetiza as propostas elaboradas para o PAE, com base nas informações coletadas na pesquisa de campo e a partir da análise de dados e apresenta proposições para cada uma das três categorias de análise identificadas.

4.1 PROPOSTA PARA POSSIBILITAR AOS SUJEITOS DA PESQUISA E AOS DE MAIS ATORES ESCOLARES A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o principal pilar no qual a Educação Especial Inclusiva se apoia é a concepção de que a escola se constitui em espaço de todos. Alunos e professores constroem e produzem conhecimentos segundo suas capacidades, traçam metas, expressam suas ideias livremente, participam de ações de ensino e se formam como cidadãos, independente de cor, raça, credo, deficiência ou quaisquer que sejam as suas diferenças.

Os princípios expressos na Política Nacional de Educação Especial corroboram com o pensamento manifestado pelas Professoras Apoio ao longo dessa pesquisa e se consubstancia naquilo que também temos defendido aqui: a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sistemas educativos para que possam acolher as pessoas com deficiência e lhes oferecer um processo de inclusão baseado no princípio de igualdades de direitos, capaz de combater qualquer forma de discriminação e exclusão. Nesta perspectiva, a proposta de inclusão sugere mudanças profundas na concepção de educação e de escola. É o que aponta Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITLER, 2003, p. 16).

O autor nos alerta para o fato de que os processos de inclusão não podem limitar-se à mera inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A concepção de inclusão escolar é algo mais amplo e requer a reestruturação dos sistemas escolares em diversas dimensões. Neste processo de reestruturar-se para atender com qualidade educativa os alunos de AEE, alguns aspectos merecem nossa atenção. Dessa forma, verifica-se a necessidade de criar

espaços de formação continuada com o objetivo de possibilitar aos sujeitos da pesquisa e aos demais atores escolares a apropriação de conceitos e princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de modo que a materialização desses princípios fortaleça a cultura, valores e práticas inclusivas.

Assim, consideramos de suma importância o desenvolvimento de ações da escola buscando criar um núcleo de formação continuada em serviço com foco no AEE. Esse caminho pode ser trilhado através da parceira escola-universidade, numa interface com os centros de extensão universitária, iniciação à docência e pesquisa. É fundamental que, através das parcerias com as universidades, a escola amplie suas possibilidades de implementar um programa de formação continuada *in loco* que contemple o estudo e aprofundamento das discussões acerca das temáticas identificadas como ponto de fragilidade no processo inclusivo.

Acrescenta-se ainda a adoção pela Escola do Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011) como ferramenta de autorrevisão e fortalecimento dos processos inclusivos. O Index para a Inclusão é uma ferramenta que, se articulada ao movimento de desenvolvimento inclusivo já empreendido pela escola, é capaz de propiciar uma revisão detalhada da instituição e de sua relação com a comunidade e seu entorno, envolvendo os funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças. Essa dinâmica evidencia as ações inclusivas já em curso na escola e encoraja o aprofundamento investigativo. Este processo fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade. A revisão é considerada junto com três dimensões: culturas, políticas e práticas. Políticas referem-se em como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito, e culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados.

Os Quadros 3, 4 e 5, adiante, sintetizam as propostas acima descritas.

Quadro 3 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: núcleo de formação continuada

5W	O quê?	Criar um Núcleo de formação continuada em serviço, voltado para o AEE.
	Quem?	Comissão da Escola formada por representantes de gestores escolares e pedagógicos e Professoras de Apoio.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Início do ano letivo de 2021.
	Por quê?	Definir na Escola, o coletivo que responde diretamente pelas iniciativas e processos formativos.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: parceria entre universidade e escola

5W	O quê?	Estabelecer parcerias entre escola-universidades e por meio de programas de extensão, iniciação à docência e pesquisa desenvolver um programa de formação continuada <i>in loco</i> para estudo e aprofundamento das discussões acerca das temáticas inclusivas.
	Quem?	Núcleo de formação continuada instituído.
	Onde?	Na escola e universidade.
	Quando?	Início do ano letivo de 2021.
	Por quê?	Fomentar os processos de formação continuada.
2H	Como?	Através de articulações institucionais.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Proposta para aprimorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Índice para a Inclusão

5W	O quê?	Adoção do Índice para a Inclusão, como ferramenta de autorrevisão e fortalecimento dos processos inclusivos.
	Quem?	Núcleo de formação continuada instituído.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Início do ano letivo de 2021.
	Por quê?	Promover a reflexão, discussão e fortalecer os processos inclusivos.
2H	Como?	Através de realização de estudos.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Elaborado pela autora.

Diante das reflexões realizadas a partir da categoria políticas inclusivas, propomos, a seguir, algumas sugestões e encaminhamentos para a instituição, a fim de fortalecer e consolidar os processos inclusivos no AEE. Sugerimos que a escola elabore um registro de boas práticas de implementação da política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva e que o referido material seja inicialmente compartilhado no âmbito da entidade, para que todos tenham oportunidade de conhecer os desafios e limites enfrentados pela instituição no processo de consolidação da política inclusiva. O referido material deve ser objeto de estudos e discussões, favorecendo reflexões coletivas e contribuindo para a formação inicial e continuada de professores. Importante que o registro de boas práticas abra espaços para o diálogo e a reflexão, aspectos essenciais para transformar a cultura inclusiva. Essas ações caracterizam o que Sarti (2013) chama de socialização profissional, que estão relacionadas ao acolhimento de todos os professores, a uma ideia de trazer o outro para se inserir em uma nova cultura, no caso, a cultura inclusiva. A escola precisa compartilhar suas práticas exitosas e, assim, colaborar para a melhoria dos processos inclusivos de outras instituições.

Ainda em relação à Escola consideramos relevante que ela proceda a uma revisão de seu PPP, na seção referente à Educação Especial, nutrindo-o com informações e conteúdos que possam subsidiar os professores, tanto da educação especial, quanto do ensino regular, em suas incursões pelo universo inclusivo. É

importante que o PPP aborde questões referentes ao papel e atribuições do Professor de Apoio, bem como papel do professor regente no processo inclusivo do AEE. Deve trazer elementos que orientam ações sobre planejamento colaborativo e bidocência, orientações quanto à gestão de práticas inclusivas e processos formativos de professores.

Também consideramos pertinente deixar algumas sugestões à Secretaria Estadual de Educação, de forma mais específica à Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI). Indubitavelmente, reconhecemos que a discussão acerca do fortalecimento da política inclusiva ocorre indissociada das discussões sobre as ações propositivas de formação continuada e em serviço de professores, como ficou evidenciado aqui. E mais, não se pode pensar ou sonhar com o ideal da Educação Especial Inclusiva, sem considerar a dimensão do necessário investimento em formação continuada, como fator primordial de avanço e consolidação dos processos inclusivos. Desse modo, sugerimos a CEEI assumira seu compromisso frente ao desenvolvimento e implementação de uma política de formação continuada de professores, voltada para a Educação Especial. Essa política precisa contemplar ações formativas desenvolvidas através das Superintendências Regionais de Ensino, mas também que devem ser planejadas e desenvolvidas estratégias de apoio aos profissionais que, eventualmente e por conta própria, decidam investir em sua formação. E mais, efetivamente, devem apoiar as escolas nas buscas de parcerias com demais instituições para a formação continuada.

Essas sugestões surgiram a partir da reflexão das entrevistadas a respeito da importância e necessidade da participação da Superintendência Regional de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação nos processos de formação continuada desenvolvidos. Diante da fala das docentes, entendemos ser legítima essa reivindicação, uma vez que não se pode almejar a qualidade educacional inclusiva sem a existência de políticas públicas formativas, que sirvam de suporte às escolas e seus profissionais, e os impulsionem rumo às transformações desejadas e necessárias.

Frente aos desafios de consolidação das políticas educacionais, o compromisso com a formação continuada é antes de qualquer coisa um compromisso assumido pelos poderes. Portanto, torna-se fundamental a participação da Secretaria Estadual de Educação e da Superintendência Regional de Ensino Sete Lagoas nessa empreitada já assumida pela escola e por seus profissionais. Esse sentimento de que

a formação continuada precisa ser um desafio institucional, também coletivo, encontra eco nas palavras de Booth e Ainscow (2011), quando afirmam que a Inclusão é uma iniciativa compartilhada e que implica todos nós.

4.2 PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR A GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AEE

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pelas escolas para a efetivação dos processos inclusivos no AEE, a nosso ver, a gestão de práticas inclusivas se impõe como um dos mais enigmáticos e significativos. Ao identificar as condições de trabalho dos Professores de Apoio, saber como elaboram e utilizam os recursos pedagógicos, como se organizam no tempo e no espaço para atender as demandas do aluno de AEE, como se articulam com os professores regentes, tivemos a oportunidade de realizar reflexões importantes e que nos deram pistas sobre como a gestão de práticas inclusivas, desenvolvidas pelas Professoras de Apoio, pode ser aperfeiçoada e fortalecida.

A inclusão escolar requer a constituição de práticas pedagógicas que orientem a convivência com a diversidade dos alunos. Nesse sentido, o trabalho colaborativo é condição fundamental para que os docentes do AEE possam identificar possíveis barreiras à aprendizagem e apontar estratégias para que o estudante tenha oportunidades de aprendizagem. Outro aspecto relevante na gestão de práticas do AEE é a singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. No entanto, a assistência do Professor de Apoio ao aluno de AEE não pode ser centrada no modelo de assistência individualizada. O planejamento também é um aspecto que merece atenção, pois a perspectiva inclusiva prevê que o processo de elaboração do planejamento seja colaborativo e, finalmente, importa citar que a docência colaborativa é a única possibilidade para a efetivação de práticas inclusivas.

Nesse sentido, percebemos que, embora a gestão de práticas inclusivas mobilize uma série de habilidades e conhecimentos profissionais do Professor de Apoio, ela igualmente necessita de uma cultura inclusiva na qual é gestada. A esse respeito Mitler (2003) expressa que:

[...] a inclusão é muito mais do que uma moda e uma semântica do politicamente correto, já que implica numa reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagógica e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou deficiência (MITLER, 2003, p. 34).

A partir do exposto, percebemos que a gestão de práticas inclusivas requer maior preparo profissional das Professoras de Apoio e, decorrente disso, a necessidade em se estabelecer no interior da escola práticas formativas dialógicas, que permitam a gestão de práticas cada vez mais autônomas.

Considerando-se a análise da categoria gestão de práticas inclusivas e, a partir das reflexões suscitadas, percebemos que as fragilidades apresentadas nesta categoria encontram alternativas para superação, a partir de estratégias centradas em processos de formação continuada das Professoras de Apoio. Sendo assim, temos as seguintes proposições: planejar, no contexto da escola, a ocorrência de tempos e espaços de encontros para trocas de experiências, através de rodas de conversas, considerando a dimensão formativa dessas vivências; promover a articulação entre os elementos intersetoriais do AEE, fortalecendo a atuação em redes de colaboração; criar um manual de acolhimento e aclimatação, na perspectiva do AEE, aos professores recém-chegados à escola.

Os Quadros 6, 7 e 8, adiante, sintetizam essa proposta.

Quadro 6 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: tempos e espaços de encontros

5W	O quê?	Planejar, no contexto da escola, a ocorrência de tempos e espaços de encontros, através de rodas de conversas, para trocas de experiências, considerando a dimensão formativa dessas vivências.
	Quem?	Núcleo de formação continuada em serviço, instituído.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Segundo semestre do ano letivo de 2021.
	Por quê?	Instituir melhorias na gestão de práticas inclusivas.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: redes de colaboração

5W	O quê?	Promover a articulação entre os elementos intersetoriais do AEE, fortalecendo a atuação em redes de colaboração.
	Quem?	Grupo gestor.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Primeiro semestre do ano letivo de 2022.
	Por quê?	Instituir melhorias na gestão de práticas inclusivas.
2H	Como?	Através de articulações institucionais.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Proposta para aprimorar a gestão de práticas inclusivas: manual de acolhimento

5W	O quê?	Criar um manual de acolhimento e aclimatação, na perspectiva do AEE, aos professores recém-chegados à escola.
	Quem?	Núcleo de formação continuada em serviço, instituído.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Segundo semestre do ano letivo de 2022.
	Por quê?	Instituir melhorias na gestão de práticas inclusivas.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Gastos de impressão

Elaborado pela autora.

4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRESSUPOSTO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: PROPOSTA PARA APERFEIÇOAR

Baseado nos estudos de Michels (2008), como já mencionado no capítulo anterior, vários documentos nacionais e internacionais destacam a falta de preparo dos professores como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos. Em se tratando da gestão de práticas inclusivas desenvolvidas pelas Professoras de Apoio na E.E. Campos Floridos AEE, a presente pesquisa indicou que a formação inicial do professor da educação especial carrega lacunas importantes, que, por sua vez, causam impactos limitantes nas práticas inclusivas. Tartuci (2011) corrobora com esse pensamento, ao ressaltar que os cursos de formação inicial, em seus currículos, não têm dado o destaque merecido à inclusão. Dessa forma, a formação inicial não colabora para que o professor tenha domínio do conhecimento que facilite a atuação no AEE. Analogamente a essa ideia, os estudos de Pletsch (2009) dão conta de que “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”.

Nesse cenário, a formação continuada desponta como uma dentre as muitas possibilidades de melhoria e fortalecimento dos processos inclusivos, possibilitando aos educadores momentos de reflexão e discussão sobre suas práticas. Para Mendes

(2006), o ensino colaborativo deve se constituir num dos pilares da formação continuada, já que, na perspectiva do autor, a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a turma é tanto do professor regente, quanto do Professor de Apoio. De igual modo, Silva (2014) atribui grande relevância a formação continuada dos educadores. Para ele:

A formação continuada dos educadores deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construído. O espaço de diálogo pode propiciar a construção coletiva, o compartilhar conhecimentos, estratégias e metodologias, a construção de saberes, bem como a construção de um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar (SILVA, 2014, p. 84).

Dessa forma, compreendemos que a formação continuada se justifica pela necessidade das Professoras de Apoio e regentes em aprimorar a gestão de práticas inclusivas. Ao longo desse estudo, as entrevistadas nos apontaram as fragilidades que identificam na formação, inicial e continuada. Ao mesmo tempo, indicam a formação continuada como uma alternativa para melhoria de suas práticas. Assim, defendemos a formação continuada *in loco* e no coletivo, e acreditamos que a formação deve ser fundamentalmente marcada pela reflexão. Para Pimenta, “esses momentos reflexivos devem ser fundados na construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática” (PIMENTA, 2002, p. 44),

Pimenta (2002) prossegue, argumentando que todo esse processo reflexivo deve ser realizado coletivamente, uma vez que a prática docente acontece em um ambiente coletivo, que é a escola. Dessa forma, é necessário transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Nesta seção, apresentaremos as propostas para aprimorar a formação continuada em serviço e são três as ações: i) redimensionar o grupo de estudos já instituído na escola: refere-se à mobilização do grupo no espaço escolar, privilegiando-se, com essa prática, a reflexão, estudos teóricos e a problematização das práticas; ii) criação de um blog com perfil coletivo, como forma privilegiada de comunicação do grupo, capaz de provocar mobilização, favorecer o alinhamento das perspectivas inclusivas, encaminhar pequenos vídeos, sugestão de matérias de

estudos complementares e, ainda, uma forma de nutrir a motivação e o entusiasmo de todos; iii) Fórum Municipal Permanente de Educação Especial. O fórum é um espaço coletivo destinado a promover apresentações, trocas de experiências, estudos e discussões das temáticas do universo inclusivo. Por envolver diversas instituições, amplia as possibilidades de interação para além do contexto escolar. Nesse espaço, os profissionais podem potencializar suas aprendizagens, à medida que têm contato com informações diversas, realidades distintas, resultados ou andamentos de pesquisas, boas práticas inclusivas, dentre outras.

Os Quadros 9, 10 e 11, adiante, apresentam as propostas acima citadas.

Quadro 9 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: Grupo de Estudos

5W	O quê?	Redimensionar as ações do Grupo de estudos.
	Quem?	Núcleo de formação continuada em serviço, instituído.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Primeiro semestre do ano letivo de 2021.
	Por quê?	Promover a pesquisa, estudo e discussões coletivas e fomentar melhorias no processo inclusivo.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Sem previsão de gastos.

Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: criação de um blog com perfil coletivo e com ênfase no AEE

5W	O quê?	Criar um blog com perfil com ênfase no AEE.
	Quem?	Núcleo de formação continuada em serviço, instituído.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Primeiro semestre do ano letivo de 2023.
	Por quê?	Gerar discussões, promover o diálogo e fortalecer as trocas e vivências coletivas.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Sem previsão de gastos.

Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Proposta para aprimorar a formação, continuada e em serviço, de professores: Fórum Municipal Permanente de Educação Especial

5W	O quê?	Fórum municipal permanente da Educação Especial.
	Quem?	Núcleo de formação continuada em serviço, instituído, através de parcerias com a SRE Sete Lagoas, a Secretaria Municipal de Educação e escolas de todas as redes.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Primeiro semestre do ano letivo de 2023.
	Por quê?	Instituir melhorias no processo inclusivo.
2H	Como?	Através de articulações dos atores escolares.
	Quanto custa?	Sem previsão de gastos.

Elaborado pela autora.

Importa destacar que a legitimidade conferida ao PAE, disponibilizado à E.E. Campos Floridos reside no fato de que o referido documento teve origem nas demandas apresentada pelas Professoras de Apoio durante as entrevistas. Vimos, pela fala das entrevistadas, que, se a inclusão, por um lado possibilita a aprendizagem da vivência com as diferenças, por outro lado os desafios daí decorrentes são inúmeros e nem sempre simples. A presença dos alunos de AEE, na E.E. Campos Floridos concretiza a garantia de um direito que é de todos. Porém, as dificuldades da inclusão ainda são inúmeras e a forma como a ambiência escolar lida com determinados elementos pode ser um fator de limitação ou fortalecimento dos

processos inclusivos. Nesse sentido, foram eleitas três categorias de inclusão, que, de acordo com a nossa visão, mereceram um olhar mais atento e diferenciado, são elas: políticas educacionais inclusivas, cultura inclusiva e gestão de práticas inclusivas no AEE.

Em relação às três categorias investigadas, o conjunto de problemas e demandas identificados em cada uma delas aponta uma convergência: a necessidade de formação continuada e em serviço para os professores. Assim, embora cada categoria carregue seu grupo de ações propositivas específicas, o pano de fundo de todo o PAE é a formação continuada de professores. Nesse sentido, da mesma maneira que Naujorks e Nunes Sobrinho (2001), também consideramos que o grande desafio posto à escola é adequar a formação continuada de professores às exigências educacionais inclusivas. É preciso definir um perfil profissional do professor, identificando as habilidades e competências necessárias à realidade educacional inclusiva. Essas são, de acordo com nossa perspectiva, as medidas necessárias e urgentes a serem adotadas para que ocorra uma profunda mudança na Educação Especial Inclusiva.

Por fim, conforme mencionado anteriormente, é importante lembrar que a formação de professores por si só não dá conta de responder a todos os problemas educacionais relacionados à inclusão. Considerar a formação continuada à solução para todos os problemas educacionais é incorrer num erro de ingenuidade que, ao invés de romper com o círculo vicioso da exclusão, o alimenta. Assim, devemos ficar alertas e conscientes de que a luta pela inclusão no AEE deve sempre se articular à luta pela melhoria da qualidade e transformação da educação brasileira como um todo.

5 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha sensibilidade à temática da Educação Especial decorre, em grande parte, das inquietações vivenciadas a partir da minha história de vida como mãe da Marina, como mãe de uma aluna usuária do sistema escolar na condição de AEE, como educadora e como profissional de AEE. Desses diferentes e integradores lugares ocupados por mim, deparei-me, nas mais diversas ocasiões, com inúmeras perguntas que, ao longo do tempo, calaram-se sem respostas. Essas são, em grande parte, as motivações que me conduziram a esta pesquisa. A partir deste estudo e com base no diálogo estabelecido com as Professoras de Apoio e os elementos de gestão de suas práticas pedagógicas, emergiu a necessidade de elaboração de um Plano de Ação para a E.E. Campos Floridos, cujo propósito é contribuir para a transformação e melhoria do atual panorama inclusivo vivenciado pela instituição de ensino.

As conclusões desta pesquisa indicam avanços e conquistas importantes empreendidas pela E.E. Campos Floridos na compreensão da educação como um Direito de Todos e na implementação da política educacional inclusiva. Entendemos que a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais ainda é um desafio, tanto para a Escola, quanto para seus profissionais, principalmente se considerarmos a perspectiva das Professoras de Apoio, visto que a conquista dos espaços e processos inclusivos na educação não ocorrem de forma mecânica e por meio de uma padronização. Ao contrário, a vivência da inclusão se faz a partir de cada realidade escolar e dos desafios por ela mobilizados.

Nesse sentido, os processos escolares inclusivos carregam, também, a marca da individualização, das diferenças e diversidades, constituindo-se, portanto, a partir de vivências que são construções coletivas. Compartilhamos esse entendimento com Sekkel (2005), quando afirma que a presença e participação de aluno deficiente em sala de aula pode ser uma contribuição para todos os alunos. Pensamos além que pode ser uma contribuição para o saber fazer dos professores, ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano da sala de aula. Os professores são conduzidos a uma necessária flexibilização de suas práticas e à constante reinvenção.

Acerca da necessidade de reinvenção das vivências e experiências inclusivas das Professoras de Apoio da E.E. Campos Floridos, a partir dos aspectos levantados

nos diversos âmbitos abordados na pesquisa, nossa ênfase foi colocada nos desafios identificados nas categorias de política pública, cultura e práticas inclusivas. Em primeiro lugar, o desafio de fortalecimento e consolidação das políticas públicas inclusivas exige que as Professoras de Apoio se apropriem com segurança dos princípios inclusivos em todos os seus meandros. É essa apropriação do conteúdo da política pública, em todas as suas dimensões e de forma pormenorizada, que dará às docentes a autonomia para questionar e empreender, em seu cotidiano, as mudanças e transformações inclusivas necessárias. Sem essa construção, acreditamos que as Professoras de Apoio têm uma atuação fragilizada, na qual, ao serem confrontadas com situações desafiadoras, sentem-se desamparadas, sem condições de apontar saídas ou encontrar soluções. Depreende-se daí que é o conhecimento e o domínio da política pública inclusiva que irá assegurar às Professoras de Apoio um posicionamento seguro no cenário inclusivo. E é nesse sentido que caminham as proposições apresentadas no PAE.

O segundo desafio refere-se à gestão de práticas inclusivas no AEE e diz respeito à competência da Professora de Apoio em reconhecer e legitimar a diversidade presente em sala de aula, enquanto busca a construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem. Isso inclui saber lidar com as diferenças e especificidades do aluno, sem perder de vista sua inserção na heterogeneidade da turma, superando o modelo de assistência individualizada, na qual o aluno é excluído da perspectiva grupal. Também é importante que as Professoras de Apoio e os professores regentes assumam o planejamento colaborativo e a bidocência como caminho privilegiado para a inclusão escolar. Além disso, é imprescindível que todos os atores presentes no contexto inclusivo busquem uma atuação articulada e em rede. Desse conjunto de demandas é que emergiram as ações propositivas do PAE, referente a esta categoria.

O terceiro desafio diz respeito à formação continuada dos professores. Aqui importa retomar a questão apontada anteriormente, de que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar as Professoras de Apoio para lidar com os desafios da educação inclusiva. Tal constatação coloca a formação continuada e em serviço como uma das possibilidades para preparar as Professoras para educar para a diversidade e trabalhar de forma colaborativa. É a formação contínua que promove o engajamento das Professoras de Apoio em processos de aprimoramento que lhes permitem estar sempre bem informadas e atualizadas sobre os processos inclusivos. Além do mais,

permite que as Professoras agreguem conhecimento às suas práticas e sejam capazes de gerar transformação e impacto no contexto escolar. Por fim, importa compreender que a formação continuada se constituiu num processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à inclusão. E mais, que é um direito legal, devendo, portanto, ser assegurado a todos os professores, sendo o investimento público em políticas de formação docente, indissociável das discussões sobre melhorias e qualidade educacional. Paralelo às demandas de formação identificadas na pesquisa, apontaram-se no PAE propostas com o objetivo de ressignificar as práticas formativas adotadas pela Escola, bem como sugerir a implementação de novos processos formativos.

A questão norteadora de toda a pesquisa procurou responder à seguinte indagação: a gestão de práticas do AEE, desenvolvidas pelas Professoras de Apoio, se constitui em ferramenta de inclusão? O objetivo geral foi analisar, a partir da perspectiva das professoras entrevistadas, qual é o papel das Professoras de Apoio na gestão de práticas inclusivas no AEE. Considerando estes dois importantes nortes de reflexão, as ações propositivas do PAE indicam a necessidade da instituição em mobilizar os diversos sujeitos inclusivos para um maior engajamento e apropriação da política pública inclusiva; uma maior articulação entre os professores para o desenvolvimento de gestão de práticas inclusivas pautada na atuação colaborativa e coletiva; o desafio de estabelecer parcerias e fazer conexões para a composição da Rede de Apoio; e, por fim, incrementar e inovar as propostas de formação continuada e em serviço como estratégia principal para o fortalecimento dos processos inclusivos do AEE vivenciados na escola.

A convocação de todos os atores da inclusão a participarem ativamente na construção dos ideais inclusivos da Escola viabiliza-se, dentre outras coisas, pela implementação da proposta de formação continuada e em serviço, cuja centralidade reside em adotar a Escola como *locus* privilegiado de formação e os processos coletivos como elementos propulsores da inclusão. Nesse sentido, as ações propositivas do PAE guardam estreita semelhança com aquilo que é defendido por Mintzberg (2010) ao referir-se à gestão: “A gestão é uma tapeçaria tecida a partir dos fios da reflexão, análise, mundanidade, colaboração e proatividade, todos os quais são infundidos com energia pessoal e unidos pela integração social” (MINTZBERG, 2010, p. 220).

Assumimos, por fim, nosso desejo de que esta pesquisa contribua, significativamente, para o fortalecimento dos processos inclusivos no AEE e a melhoria da qualidade educativa da E.E. Campos Floridos. Para além das experiências de AEE específicas da Escola, que as contribuições dessa pesquisa possam alcançar as demais escolas da SRE, outras escolas da rede estadual de Minas Gerais e qualquer instituição cujos desafios inclusivos guardam similaridade com a realidade aqui descrita. Que as políticas públicas educacionais promovam de fato o acesso, a inclusão, a permanência com sucesso e a garantia do percurso escolar dos alunos do AEE.

Reconhecemos a limitação deste estudo e é provável que surjam novos objetos de futuras pesquisas, o que é desejável, uma vez que não tivemos a pretensão de esgotar todas as discussões acerca das fragilidades identificadas na gestão de práticas inclusivas da E.E. Campos Floridos. Reiteramos nosso compromisso com o avanço da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com a expectativa de que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o fortalecimento da gestão de práticas inclusivas e para a efetivação de uma educação, de fato, inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, Déborah de B.A. P.; CARDOZO, Sandra M. da S. (orgs.). **Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas**. Vol. 2. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. p. 125-143.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMARAL, L. A. Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito da deficiência. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. (orgs.). **Temas em educação especial**. Vol. 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (org.). **Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 59-76, Marília, 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; VIEGAS, Luciene Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./ set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0429.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento**

educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de AD. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BERSCH, R. **Atendimento educacional especializado**: formação continuada de professores para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/ SEESP/ SEED, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva – TA**: Aplicações na Educação. Módulo III. Santa Maria, 2012.

BRASIL. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Corde, 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 163, ago. 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011a.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/ 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 4. Brasília, Secretaria de Educação Especial, jan./ jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais Indicadores da Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/ SEESP, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015. Dispõe sobre a doação dos itens que compõem as salas de Recursos multifuncionais, ao Distrito Federal, Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos termos da Portaria SECADI nº 25, de 19 de junho de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 197, seção 1, p. 19, 15 out. 2015b.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2011.

BORBINHA, JOSÉ. Redes de colaboração: alguns elementos para análise e reflexão. Cadernos BAD, Lisboa, n. 1, 2004.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./ dez. 2009.

CAMARINHA-MATOS, L. M.; AFSARMANESH, H. **Ecolead**: a Holistic Approach to Creation and Management of Dynamic Virtual organizations. Collaborative Networks and their Breeding Environments. New York: Springer, 2005.

CAMILO, C. O espaço dos auxiliares. **Nova Escola**, São Paulo, n. 264, p 97-98, ago. 2013.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de Inclusão Escolar do AD Mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. Colaborativo. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

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.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo**: Mediadores? Como? Quando? 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: Com os Pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERQUEIRA, C. A. **Tipologia e Características dos Estabelecimentos Escolares Brasileiros**. 2004. Tese (Doutorado) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CHITUC, C-M.; AZEVEDO, A.L. **Multi-Perspective Challenges on Collaborative**

Networks Business Environment. Collaborative Networks and their Breeding Environments. New York: Springer, 2005.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador.** Vol. 1. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. p. 17-46.

COUTO, Elizabete Souza. **Metodologia da Pesquisa em Educação II.** Volume 1. Ilhéus: JM Gráfica Editora, 2013.

COUTO, M. E. S. O significado da entrevista na configuração do objeto de estudo em uma pesquisa com professoras de História. Volume 1. In: **VI Encontro de História Oral do Nordeste:** Culturas, Memórias e Nordestes. Ilhéus: Editus, 2007.

CROCHÍK, J. L., FERRARI, M. D., HRYNIEWICZ, R. R., BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R. B. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 46, 2012.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. **Declaração de princípios.** Organização dos Estados Americanos, 2001.

CURY, C. R. J. Políticas Inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./ abr. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUTRA, Claudia. Inclusão que Funciona. **Nova Escola**, set. 2003.

ENFIELD, Sue; HARRIS, Alison. **Disability, Equality, and Human Rights.** A Training Manual for Development and Humanitarian. Osfam, 2003

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. **O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola:** análise de orientações legais em diferentes redesdeensino. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FERREIRA, R. V. J.; PINHO, C. S. **Educar para a inclusão**: desafios do trabalho com a diferença. [S.l.], 2016.

FERREIRA, Windy B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, n. 40, out./ 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças**. [S.l., s.d.].

Disponível em:

<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationSeries/19131803-Escoladiferencas.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (R.J.)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br. Acesso em: 20 set. 2019.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. In: FOREST, M. (org.). **Education-Intégration**. Vol. 2. Ontario: L'Institut A.Roeher, 1987. p. 1-16.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓIS, Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes. **Sistema Educacional Inclusivo**: uma garantia de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio em Barbacena? 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAEd, Juiz de Fora, 2017.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de Professores em questão**. 1988. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-44.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGUINI, Marcos Daniel (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EdUFU, 2011.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (orgs.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 02 maio 2019.

GARDOU, C. As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 14, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000200003. Acesso em: 10 jun. 2017.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GERALDI, João Wanderley. A Diferença Identifica. A Desigualdade Deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética. In: FREITAS, Maria Teresa;

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56.

GINSBURG, M. The political dimension in teacher education: comparative perspectives. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1990.

HEERDT, Mauri Luiz. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, ed. 182, São Paulo, mai. 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2018.

JESUS, D. M. A inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EdUFES, 2005.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização**: Múltiplas Perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

JESUS, D. M. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: PERES, E. et al. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. Petrópolis. Vozes, 2001.

LAGO, Mara. **Index para a Inclusão**: uma possibilidade de intervenção institucional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOBO, Andreia. **David Rodrigues**: “A boa educação é inclusiva” (entrevista). **Educare.pt**, 11 mar. 2015. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008>. Acesso em: 26 abr. 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Da exclusão à inclusão**: (re) construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (orgs.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2008.

MARTINS, J. P. A. **Educação ambiental crítica e formação de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa**. 2016. Tese

(Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI; BUENO e SANTOS. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão na Administração Pública: educar para não punir. In: CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Realize, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla A.R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, A.P. O uso do desenho universal para aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. **VII Congresso Brasileiro de Educação especial**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENDES, Tamaris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor? In: **XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2015. p. 39786-39803.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira; CANABARRO, R. C. C.; MUNHOZ, M. A. Módulo V: Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental. In: SILUK, A. C. P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, 2012. p.137-176.

MICHELS, M.H. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo

médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 205-247.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 424, 27 de maio de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451/ 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte, 27 mai. 2003b.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 895, 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013b.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do estado de Minas Gerais, Minas Gerais**, 21 set. 1980.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 dez. 2011a.

MINAS GERAIS. **Educação Inclusiva**: Construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação e Reorganização e Implementação do PIP 2010/ 2011**. Belo Horizonte, 2011b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2019.

MINAS GERAIS. **Orientação SD 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 09 abr. 2005.

MINAS GERAIS. **Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/ PAED**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Diretoria de

Educação Especial, 2002.

MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Belo Horizonte, jul. 2013c.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir**. Belo Horizonte, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/1207-projeto-incluir>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **A formação de Rede de Apoio**. Belo Horizonte: Diretoria de Educação Especial/ DESP/ SEE, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais – 2013**. Belo Horizonte, 2013d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial**. Belo Horizonte, 2014b. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097. Acesso em: 11 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA**. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas: políticas e práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE – 2014**. Belo Horizonte, 2014c.

MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MIRANDA, Simone Regina de. **Um Estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os**

professores regentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAED, 2017.

MITCHELL, David et al (eds.). **Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms**. Oxfordshire: Routledge, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOSCOVI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis. Vozes, 2003.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (orgs.). **Pesquisa em Educação Especial**. O desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educ. Real.**, v. 44, n. 1, Porto Alegre, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**, ano 2002, p. 23.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 15 – 34p.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995

OLIVEIRA, Laura Peres Moura de. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: uma análise da Política Inclusiva na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 27 ago. 2018.

PARO, Vitor. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de**

Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental. 2009. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93- 114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP,** v. 1. n. 1, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 1999.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco,** v. 6, n. 11, 2016.

PPP. **Projeto Político Pedagógico,** Escola Estadual Professor Rousset. Sete Lagoas, 2018.

PRADO. D. N. M. **Professor de apoio:** caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Boletim da Educação na América Latina,** 2002. Disponível em: <http://www.preal.org>. Acesso em: 10 set. 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

p. 31-73.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RANGEL, A. M. V. **Narrativas de professoras de educação infantil: revisitando suas trajetórias pessoais em momentos de formação continuada**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

REDIG, A. G.; GLAT, R. A Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação: 30 anos. In: Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: práticas. Teorias Sociais na contemporaneidade, 6., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 1-8.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: RODRIGUES, David. **Investigação em Educação Inclusiva**. Vol. II. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.

RODRIGUES, David. Formação de Professores e Inclusão: como... **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 41, p. 41-60, jul./ set. 2011.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Coleção Relações Internacionais e Política. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para Aprender Políticas Públicas. Conceitos e Teorias**. Vol. 1. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S. Límites y potencialidades de las rondas de conversación acerca del cuidado de la salud:

análisis de una experiencia con los jóvenes en el interior de Pernambuco, Brasil. **Interface**, Botucatu, n. 18, p. 1299-1312, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as Ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. P dos et al. O Index para Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./ dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/ Minas Gerais**. 2013. Tese (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) –Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAEd, 2013.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. **Produção Didático-Pedagógica**, Caderno Temático, Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2008.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar**: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHNEIDER, Roseleia. Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4, 2003.

SEKKEL, M. C. Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.LV, n. 122, pp.43-58, 2005.

SELEME, R.; STADLER, H. **Controle da qualidade**: As ferramentas essenciais. 2 ed. Curitiba: 2010. p. 27- 56.

SILEL. Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia, EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista do Centro de Educação**, n. 26, p. 1-5, 2011.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 163-178, jan./abr. 2010.

SILVA, K. F. W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAED, Juiz de Fora 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLER, R. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

SRE. Superintendência Regional de Ensino. **Principais demandas e atribuições da Equipe de Serviço de Apoio a Inclusão**. Sete Lagoas, 2016.

SRE. Superintendência Regional de Ensino. **Monitoramento do Atendimento Educacional Especializado**. Sete Lagoas, 2017.

STAINBACK, Susan. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARTUCI, Dúlceria. Professor de apoio, seu papel e atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 08 a 10 novembro. **Anais...** Londrina, p. 1780-1793, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Difusão do Conhecimento. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista da Gestão Escolar**, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 2, jan./ dez. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Fórum Mundial de Educação**. Cadre d'áction de Dakar. L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs. 2000. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 10 set. 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Paris, 1994.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos**, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 3 mai. 2019.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de**

Educação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 5-15, fev. 2003.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

VILLELA, T. C. R.; LOPES, S. C.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. 2013. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/desafios>. Acesso em: 28 nov. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria Ética na Educação Inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, mai./ ago. 2015.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “**A gestão de práticas inclusivas**: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o papel da Professora de Apoio na gestão de práticas pedagógicas inclusivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O motivo que nos leva a pesquisar a temática em questão é o interesse em desvendar a gestão das práticas inclusivas e repensar em que medida tais práticas têm contribuído para consolidar os processos de inclusão. Esta pesquisa será de cunho qualitativo e como instrumento de pesquisa de campo será utilizado à entrevista. A pesquisa contribuirá para incrementar o processo inclusivo do AEE na Escola pesquisada e poderá servir como parâmetros para reflexão e revisão da implementação da política educacional inclusiva na jurisdição de Sete Lagoas e no estado de Minas Gerais,

Nesta pesquisa, pretendemos verificar em que medida o trabalho desenvolvido pelas Professoras de Apoio apresenta elementos inclusivos. Para tanto, tomaremos como referência a Resolução SEE/ MG nº 4256/20, que institui as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais, e faz considerações acerca do papel e atribuições do Professor de Apoio. Optamos pelo trabalho com a Resolução supracitada, uma vez que essa constitui o referencial legal da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Utilizaremos também referências teóricas do Index da inclusão (2011), por se tratar de um documento que traz parâmetros universais para a Educação Inclusiva. Serão abordadas as três dimensões do Index: Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas.

A senhora terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação

é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como à senhora é atendida pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indentifique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida à senhora. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portadora do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio”**. De maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sete Lagoas, 07 de abril de 2020.

Nome	Assinatura participante	Data
Nome	Assinatura pesquisadora	Data

APÊNDICE B – ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

Quero agradecer-lhe pela participação neste trabalho de pesquisa e dizer que a sua participação é de suma importância, pois contribuirá para a construção de conhecimentos acerca do tema. Meu objetivo é dialogar com você, tendo como ponto de partida a reflexão sobre o papel do Professor de Apoio na gestão de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Minha proposta é realizar uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado, o que significa que eu apresento um roteiro previamente elaborado. No entanto, o mesmo é adaptável de acordo com os rumos do diálogo estabelecido entre nós.

A entrevista constitui-se em uma ferramenta de diálogo, que possibilita a interação entre o entrevistado e a pesquisadora e permite que cada participante dê suas opiniões, impressões, conceitos e concepções sobre a situação problema, elaborando, assim, uma percepção e identidade ao problema investigado.

O tema da entrevista é o papel do Professor de Apoio na gestão de práticas inclusivas do AEE. A entrevista foi organizada de forma que, ao longo das questões, a mesma possibilite reflexões acerca das políticas, culturas e práticas inclusivas.

Reitero o anonimato de todos e asseguro que os dados obtidos neste estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. Com o objetivo de registro, solicito a autorização para fazer a gravação de todo o processo.

Agradeço a colaboração.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

O roteiro apresenta perguntas em relação às temáticas Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas, tendo como pano de fundo o papel do Professor de Apoio na gestão de práticas inclusivas no AEE. A pesquisadora fará o questionamento como provocação às respostas da entrevistada.

1. Para começar, gostaria que você se apresentasse, brevemente, seguindo o roteiro abaixo:

- Nome e idade;
- Formação acadêmica;
- Trajetória profissional na docência (de forma breve);
- Experiência profissional como Professor de Apoio;
- Vivências em cursos de formação continuada.

2.O roteiro, a seguir, apresenta perguntas em relação às temáticas das Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas, tendo como pano de fundo o papel do Professor de Apoio na gestão de práticas inclusivas no AEE. A pesquisadora fará o questionamento como provocação às respostas da entrevistada.

2.1. A Educação Especial Inclusiva propõe que os alunos do Atendimento Educacional especializado (AEE) sejam matriculados na escola regular e que dessa forma tenham a oportunidade de conviver e aprender junto aos demais. O que você pensa a este respeito?

2.2. A Educação Especial Inclusiva é entendida como a ampliação do direito à aprendizagem dos alunos com deficiência e/ ou Transtorno do Espectro Autista. Você considera que no dia a dia da sala de aula o direito à aprendizagem desses alunos é assegurado?

2.3. Com relação à forma como a E.E. Campos Floridos lida com a inclusão dos alunos de AEE, cite aspectos positivos, negativos e de melhorias que você observa. Você considera a Escola inclusiva?

2.4. Para você, qual é o papel do Professor de Apoio no processo de inclusão do AEE?

2.4. Conte-me um pouco a respeito de sua rotina de trabalho como Professora de Apoio?

2.5. Para o desenvolvimento do seu trabalho, que tipo de ajuda ou suporte você necessita? Você tem encontrado na Escola o apoio necessário? Justifique.

2.6. Você consegue, em sala de aula, desenvolver um trabalho articulado aos professores regentes de aulas? Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas nesse processo? Que sugestões você daria para melhorar essa articulação?

2.7. Na sua opinião, a formação inicial é importante para o exercício da função de Professor de Apoio? Em que medida você sente-se “preparada” (em condições) para exercer a função de Professora de Apoio?

2.8. A E.E. Campos Floridos organiza grupo de estudos com as Professoras de Apoio. Você participa desse grupo? Para você, qual tem sido a contribuição desse grupo de estudos?

2.9. Para você, qual a importância da formação continuada para os Professores de Apoio? Você vê alguma relação entre a formação continuada dos Professores de Apoio e a gestão de práticas pedagógicas inclusivas?

2.10. Há algo que gostaria de falar, perguntar ou sugerir e que não foi abordado aqui?