

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

LUZIETE NATALINA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA
ABERTA PARA TODOS**

JUIZ DE FORA

2015

LUZIETE NATALINA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA
ABERTA PARA TODOS**

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

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra

JUIZ DE FORA

2015

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

NATALINA, LUZIETE FERREIRA.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA : DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA ABERTA PARA TODOS / LUZIETE FERREIRA NATALINA. -- 2015. 150 f.

Orientadora: ROGÉRIA CAMPOS DE ALMEIDA DUTRA

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Educação inclusiva. 2. Gestão escolar. 3. alunos com deficiência. I. DUTRA, ROGÉRIA CAMPOS DE ALMEIDA, orient. II. Título.

LUZIETE NATALINA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA
ABERTA PARA TODOS**

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

Membro da Banca - Orientadora

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Este trabalho é dedicado a algumas pessoas que compõem o tripé de minha caminhada até aqui.

À minha mãe, que com pouca escolaridade, mas imensa sabedoria, sempre soube ensinar o valor do estudo na vida de uma pessoa e, de maneira muito especial, na minha.

À minha irmã Marli, que por meio de seu próprio caminhar, reforçou em mim o desejo de estudar sempre mais, e lapidar as qualidades que me foram dadas por Deus.

Ao meu companheiro Raul, cuja generosidade lhe permitiu participar diretamente desta minha empreitada, ouvindo, discutindo, pensando, provocando, sugerindo, desconstruindo e construindo ideias sobre escola, ensino, aprendizagem e educação, sobretudo, de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, sou grata a DEUS, por permitir a minha vivência, e mais do que isso, por permitir o meu crescimento, através dos Seus ensinamentos e dos ensinamentos de pessoas de bem que, ao meu redor, permitem-me extrair deste mundo saberes que extrapolam os objetos e as coisas, focalizando as pessoas e a humanidade.

Muitas pessoas, de maneiras diferentes, contribuíram para que este momento, antes um sonho, se tornasse agora, uma realidade. Meus agradecimentos se estendem, portanto, a pessoas muito especiais.

Aos professores e tutores do Curso Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública que, com seus saberes, acompanharam-me durante esta jornada de estudos, de forma presencial e à distância.

Aos colegas de curso que, na mesma luta, ajudaram - me a manter firme no propósito de ir até o fim desta empreitada.

À Gislene Maria Bicalho e Alba Valéria Coutinho Andrade, que na função de gestoras da SRE/Ubá, compreenderam minhas necessidades em relação a adaptações de tempo e atividades realizadas no meu dia a dia profissional, durante um ano e meio de curso semipresencial.

Às minhas colegas Inspetoras, que buscando garantir atendimento às escolas do meu Setor de Trabalho, se sobrecarregaram no desenvolvimento de suas funções, enquanto eu cursava as aulas presenciais do Mestrado em Juiz de Fora.

Ao Edmar Pereira Lopes, atual gestor da SRE/Ubá, que também avalizou esta formação continuada em serviço, dando-me, neste último semestre de curso, condições para trabalhar e, ao mesmo tempo, realizar minha pesquisa de campo e concluir a escrita desta dissertação.

Às amigas e colegas da SRE/Ubá, Silvana Ferreira e Alcimar Ferreira Fagundes Rabello, que fora do horário de trabalho, dispuseram-se a colaborar na aplicação de instrumentos para coleta de dados, durante a pesquisa de campo.

À amiga Suzane Flores Ribeiro, pela tradução do resumo desta dissertação para a língua inglesa.

À equipe gestora, pedagógica, educandos e familiares, que compõem a comunidade da escola pesquisada, que de forma honesta e respeitosa, a mim concederam opiniões, expressaram sentimentos e sugestões de melhorias para a

educação, reforçando a minha crença de que, em qualquer circunstância, o diálogo é sempre o melhor caminho.

Às Professoras da UFJF, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello e Luciana Pacheco Marques, que ao participarem da minha banca de qualificação, encheram-me de interrogações, permitindo que eu pudesse aprofundar um pouco mais o meu olhar e o meu pensamento sobre a pesquisa proposta, trazendo assim mais luz à tessitura de meu saber.

À Rogéria Campos de Almeida Dutra, Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que ao se dispor a ser minha orientadora, muito colaborou na construção deste arcabouço, que ora apresento.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.

Edgar Morin

RESUMO

O paradigma da educação inclusiva pressupõe o atendimento a todos os alunos no ambiente escolar, sem quaisquer formas de discriminação. Por meio de um estudo de caso, a presente dissertação aborda a temática da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade. O interesse em pesquisar o atendimento dado a esses alunos surgiu em decorrência de uma trajetória profissional pautada, tanto no trabalho como Inspetora Escolar de uma escola estadual de educação especial, quanto na participação da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, da Superintendência Regional de Ensino de Ubá. A pesquisa, de cunho qualitativo, pautou-se em revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Por meio desta pesquisa, foi possível retratar o desafio enfrentado pela equipe gestora ao lidar com a diversidade humana, no cotidiano da escola, bem como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar. Possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência são apresentados por meio de um Plano de Ação Educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; gestão escolar; alunos com deficiência.

ABSTRACT

The paradigm of inclusive education requires the attendance of all students in the school environment, without any form of discrimination. By a case study, this dissertation deals with an inclusive perspective trying to understand how is the service to students with disabilities enrolled in a state school of regular education in Minas Gerais, from the 6th grade. The interest in searching the attendance given to these students came as a result of a professional trajectory guided, both at work and School Inspector in a public school of special education as well as the participation of Team Service to the inclusion of the Regional Superintendence of Education Ubá. The qualitative research was guided on bibliographic review, document analysis, literature review, document analysis, semi-structured interviews and focus groups. By means of this research, it was possible to portray the challenge faced by the management team to deal with human diversity in the school's routine, as well as possibilities to overcoming it, from the involvement of all participants in the school community. Possible paths to be followed for consolidation of an inclusive education and the improvement the service offered to students with disabilities are presented through an Educational Action Plan.

Keywords: Inclusive education; school management; students with disability.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abreviaturas

BV – Baixa Visão
DA – Deficiência auditiva
DI – Deficiência intelectual
DR. – Doutor
E. E. – Escola Estadual
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância

Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB – Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB – Assistente Técnico de Educação Básica
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CF - Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CBC – Conteúdo Básico Comum
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DESP- Diretoria de Educação Especial
DRE – Delegacia Regional de Ensino
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG - Minas Gerais

OREALC – Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAR – Plano de Ações Articuladas
PAV – Projeto Acelerar para Vencer
PDI – Plano de Atendimento Individualizado
PIP- Programa de Intervenção Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC Minas- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAI – Serviço de Apoio a Inclusão
SD – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TAA – Turmas de Aceleração da Aprendizagem
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Número de alunos com deficiência matriculados por ano letivo.....	18
Quadro 2.	Número de alunos com deficiência intelectual concluintes do 5º ano do ensino fundamental no período de 2009 a 2014, na escola de educação especial.....	38
Quadro 3.	Identificação da demanda de alunos com deficiência em 2015.....	69
Quadro 4.	Número de alunos com deficiência atendidos pela escola em 2015.....	71
Quadro 5.	Identificação de equipamentos e mobiliários destinados ao atendimento de alunos com deficiência.....	91
Quadro 6.	Reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.....	107
Quadro 7.	Formação continuada para profissionais da escola.....	110
Quadro 8.	Promoção de acessibilidade da rede física.....	116
Quadro 9.	Construção e consolidação da relação escola – família....	121
Quadro 10.	Monitoramento dos alunos com deficiências nos AEE.....	119
Quadro 11.	Seminário Municipal de Educação Inclusiva.....	121
Quadro 12.	Monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional.	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I.A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	21
1.1.O Projeto Incluir.....	28
1.2. O contexto da pesquisa.....	30
1.2.1. O contexto regional da pesquisa.....	31
1.2.2. O contexto municipal da pesquisa.....	32
1.2.3. Escola Estadual de Educação Especial e a origem do estudo de caso.....	33
1.2.4. O objeto de pesquisa: uma escola estadual de ensino regular.....	39
II. A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	49
2.1. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial no cenário brasileiro.....	50
2.2. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial sob a ótica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).....	56
2.3. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial no contexto da escola pesquisada.....	59
2.3.1. A gestão escolar e o acolhimento dos alunos com deficiência.....	65
2.3.1.1.Perfis dos atores participantes da pesquisa.....	67
2.3.1.2.Identificação da demanda de alunos com deficiência.....	69
2.3.1.3.O contato inicial com os alunos com deficiência e seus familiares.....	72
2.3.1.4.O Projeto Político Pedagógico da escola e seus princípios norteadores.....	75
2.3.2. A gestão escolar e sua atuação sobre a infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência.....	89
2.3.3. A gestão do currículo para alunos com deficiência.....	93
2.3.4. A gestão escolar e a formação continuada dos professores para atuação na área da educação especial.....	97
2.3.5. A gestão escolar e sua relação com as famílias de alunos com deficiência.....	99
III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA CONSOLIDAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MELHORAR O ATENDIMENTO OFERTADO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	103
3.1. Reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.....	106
3.2. Formação continuada dos profissionais da escola.....	109

3.3. Adequação da infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência.....	112
3.4. Construção e consolidação da relação escola – família.....	115
3.5. Monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados.....	116
3.6. Seminário Municipal de Educação Inclusiva.....	120
3.7. Monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional.....	121
RESUMO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERENCIAS.....	130
APÊNDICES.....	138
Apêndice I- Carta de apresentação.....	138
Apêndice II- Roteiro de entrevista semiestruturada: gestora.....	139
Apêndice III- Roteiro de entrevista semiestruturada: vice-diretores.....	141
Apêndice IV- Roteiro de entrevista semiestruturada: supervisora pedagógica....	143
Apêndice V- Roteiro do Grupo Focal: professores.....	145
Apêndice VI- Roteiro de entrevista semiestruturada: alunos com deficiência.....	148
Apêndice VII- Roteiro de entrevista semiestruturada: familiares de alunos com deficiência.....	149
Apêndice VIII- Modelo de autorização dos responsáveis legais para a realização de entrevistas com alunos com deficiência.....	150

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como é realizado o atendimento a alunos com deficiência¹ matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

Dessa forma, nesta pesquisa, buscamos retratar o desafio enfrentado pelo gestor ao lidar com a diversidade humana no cotidiano da escola, assim como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Em conformidade com o Decreto Federal n. 6.949 de 25 de agosto de 2009, para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, caracteriza-se aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (MINAS GERAIS/SEE, 2013: 8).

Ao voltarmos nosso olhar para esse grupo de estudantes, revelamos nossa crença de que a efetivação do atendimento a eles no ensino regular é um dos fios que compõem a tessitura do desafio posto ao gestor.

O atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, é um dispositivo que está presente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em outras diversas legislações.

Observa-se, no entanto, que toda a legislação precitada não obriga a matrícula de alunos com deficiência em escolas de ensino regular. Ao contrário disso, ao utilizar a palavra “preferencialmente”, acaba dando à família a opção de escolher entre uma instituição de ensino especializado ou não, para efetivar a matrícula do filho com deficiência.

Mas, essa escolha só pode ser feita quando o atendimento é referente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, pois ao avançar

¹ A Portaria nº 2.344, de 03 de novembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União em 05/11/2010, substituiu o termo “Pessoas Portadoras de Deficiência” por “Pessoas com Deficiência”, por isso usamos o termo “alunos com deficiência” na escrita deste trabalho.

para o 6º ano de escolaridade, o que vemos acontecer é uma 'obrigatoriedade' de matrícula em escola de ensino regular.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais isso é fato e ocorre porque não existem escolas de educação especial para atendimento à segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao ensino médio.

À falta de opção para as famílias somam-se as particularidades da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), que por si só representam um impacto significativo na vida escolar dos alunos.

A transição da primeira etapa (1º ao 5º ano) para a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), é marcada por diferenças como: o tamanho da escola; o número total de alunos atendidos; o número de alunos para enturmação, que altera de 25 para 35²; o aumento da quantidade de professores que transitam em sala de aula; e a diminuição do tempo que os alunos ficam com cada professor, pois cada módulo aula passa a ter cinquenta minutos de duração.

Por isso, a nosso ver, a relevância desse estudo está em conhecer a realidade na qual os alunos com deficiência estão inseridos, a partir do 6º ano de escolaridade já que, legalmente, possuem o direito à continuidade de sua escolarização.

O interesse em pesquisar o atendimento dado a esses alunos, a partir do 6º ano do ensino fundamental, surgiu em decorrência de uma trajetória profissional pautada, tanto no trabalho como Inspetora de uma escola estadual de educação especial³, quanto na participação da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá, Minas Gerais.

Enquanto Inspetora da escola estadual de educação especial, o caminho percorrido foi marcado por reflexões, análises, discussões e revisão de sua organização e funcionamento, resultando em difíceis decisões e ações.

² Art. 1º. O número máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino será de: II- vinte e cinco alunos nos ciclos inicial e complementar de alfabetização do ensino fundamental; III- trinta e cinco alunos nos anos finais do ensino fundamental; (MINAS GERAIS, Lei nº 16.056, de 24 de abril de 2006).

³ A SRE/Ubá possui somente uma escola estadual com oferta exclusiva de educação especial em sua circunscrição.

Em 2007, iniciamos um processo de estudo e identificação do percurso escolar⁴ de cada aluno matriculado na escola.

Em 2009, após a conclusão do estudo de caso de cada aluno e orientações da Diretoria de Educação Especial da SEE/MG, a decisão tomada foi de reorganizar o atendimento da demanda atendida pela escola, que deveria ser composta somente por alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O critério de identificação dessa demanda foi o diagnóstico clínico do aluno, observando as categorias de classificação utilizadas pelo Censo Escolar⁵.

⁴ Percurso Escolar: “garante ao aluno o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino. A escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito”. (MINAS GERAIS/SEE, 2013, p.11).

⁵ O Censo Escolar “é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). É operacionalizado através do Sistema on line denominado Educacenso”. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 08 ago. 2015.

A SEE/DESP- MG segue a classificação de deficiência adotada pelo Educacenso, assim relacionadas: **“Cegueira** (ausência total de visão até a perda da percepção luminosa); **Baixa Visão** (comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos); **Surdocegueira** (trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente); **Deficiência Auditiva** (consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita); **Surdez** (consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua); **Deficiência Intelectual** (incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006)); **Deficiência Física** (consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções); **Deficiência Múltipla** (consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física). **Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD):** Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotipias motoras. Conforme o Código Internacional de Doenças (CID 10) e Educacenso, os transtornos globais são: Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. **Altas Habilidades/Superdotação:** Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (MINAS GERAIS/SEE, 2013, p. 8-10).

Neste mesmo ano, consoante com as orientações da Diretoria de Educação Especial/SEE-MG, de um total de 140 alunos, 74 foram transferidos para escolas de ensino regular. Esses 74 alunos não possuíam diagnóstico de deficiência que justificasse suas matrículas em uma instituição de ensino especializada. Os demais 66 alunos, diagnosticados com deficiência intelectual, nela permaneceram e continuaram seu percurso escolar até a conclusão do 5º ano do ensino fundamental⁶.

Com esse procedimento, o público alvo e o percurso dos alunos atendidos pela escola estadual de educação especial foram reorganizados. Ao concluírem o 5º ano, eles passaram a ter suas matrículas encaminhadas para escolas públicas de ensino comum, cuja autorização de funcionamento contempla o atendimento da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O processo de reorganização do funcionamento da escola estadual de educação especial, iniciado em 2009, envolveu as demais escolas de anos iniciais do município onde está inserida, e contribuiu para que elas iniciassem reflexões e discussões acerca do atendimento dado aos alunos com deficiência. Esse movimento atingiu também a escola mantida pela APAE da cidade.

Somente na escola estadual de educação especial, no período de 2009 a 2014, cinquenta e três alunos concluíram o 5º ano do ensino fundamental, conforme registros constantes do seu Livro de Resultados Finais.

Estes dados, acrescidos de outros constantes de relatórios extraídos do Sistema Educacenso⁷ e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE⁸), levam à constatação de um aumento significativo de matrículas de

⁶ A escola só possui autorização de funcionamento para a primeira etapa de escolarização (1º ao 5º ano).

⁷ O Educacenso “é um sistema on-line que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários. Para isso, mantém um cadastro único de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, em uma base de dados centralizada no Inep, possibilitando maior rapidez na atualização das informações”. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/matricula/perguntas-frequentes>>. Acesso em 08 ago. 2015.

⁸ O Simade “é um sistema de informações estruturado em rede com dados e elementos sobre aspectos determinados do processo educativo e da gestão escolar com informações de todas as unidades de ensino de Minas Gerais alimentado pelas escolas. É uma ferramenta inovadora e democrática, construída para atender às necessidades de uma gestão escolar prática e eficaz para todos. O sistema facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O Simade foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de

alunos com deficiência, entre os anos de 2010 a 2014, a partir do 6º ano de escolaridade, em uma escola estadual da rede regular de ensino de Minas Gerais, escolhida como objeto de estudo desta pesquisa, a saber.

Quadro 1- Número de alunos com deficiência matriculados por ano letivo

Número de alunos com deficiência matriculados por ano letivo				
Tipos de deficiência	2010	2011	2013	2014
<i>Auditiva</i>	01	0	0	03
<i>Baixa Visão</i>	17	01	03	02
<i>Física</i>	01	0	01	01
<i>Intelectual</i>	0	0	19	29
<i>Múltipla</i>	0	0	01 (auditiva baixa visão)	01 (auditiva baixa visão)
<i>Surdez</i>	0	01	0	01
<i>Total</i>	19	02	24	37
Fonte	Educacenso	SIMADE	SIMADE	SIMADE

Obs.: não encontramos dados referentes ao ano de 2012.

Esta constatação nos trouxe uma inquietação, traduzida pela seguinte questão: sabendo que a escola especial e a escola comum possuem características diferenciadas e que os alunos com deficiência, concluintes do 5º ano do ensino fundamental dão continuidade ao seu percurso escolar em escolas de ensino comum, de que forma está ocorrendo o atendimento aos alunos com deficiência, a partir do 6º ano de escolaridade, na perspectiva de uma política educacional que se pretende inclusiva?

Em busca de resposta para a indagação proposta, pensamos ser necessário conhecer alguns elementos. Dentre eles destacamos: o perfil dos atores envolvidos nessa dinâmica; a identificação e a acolhida da demanda a ser atendida; o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, englobando a participação dos atores, os princípios educacionais,

Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora, para operacionalização gradativa em todas as escolas da rede estadual de ensino durante o ano de 2009". Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/retificacoes/story/1325-escolas-integradas-ao-simade-tem-ate-o-dia-15-para-inserir-dados-de-matriculadas>>. Acesso em 08 ago.2015.

as concepções de educação inclusiva presentes no contexto escolar, a organização do currículo, os critérios de enturmação, avaliação e promoção dos alunos; a perspectiva sobre o futuro acadêmico desses estudantes; a formação continuada dos professores; e, por fim, a relação estabelecida entre escola e família dos alunos com deficiência.

Justifica-se, portanto, a utilização de um estudo de caso como metodologia para a construção e apresentação desta dissertação.

Os instrumentos que compõem esta pesquisa qualitativa são análise documental, entrevistas e grupo focal.

Pesquisamos sobre a legislação referente ao tema da educação inclusiva e da educação especial, e analisamos documentos da escola, tais como Regimento e Projeto Político Pedagógico.

As entrevistas foram realizadas com a equipe gestora da escola (diretora, vice-diretores e supervisora pedagógica), alunos com deficiência e pais desses alunos.

A técnica do grupo focal foi planejada para utilização com professores, alunos com deficiência e seus familiares, mas foi aplicada somente aos professores, levando-se em conta os percalços ocorridos durante a pesquisa de campo.

O trabalho está estruturado em três capítulos.

O Capítulo 1 trata da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando conceituá-la no contexto de democratização da sociedade brasileira, bem como apresentar o conceito de educação inclusiva e de educação especial que fundamentam o sistema educacional. Estes termos são essenciais à compreensão de como o gestor escolar lida com a diversidade humana no contexto escolar, especificamente, os alunos com deficiência.

O Capítulo 2 faz uma abordagem dos principais conceitos e pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva e a educação especial que circulam no Brasil; a política educacional inclusiva e especial sob a ótica da Secretaria Estadual de Minas Gerais e da escola pesquisada. Neste contexto, os dados coletados por meio da pesquisa de campo são apresentados e analisados.

O Capítulo 3, por meio de um Plano de Ação, aponta possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência, matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

No atual contexto de universalização de direitos, transformar um sistema educacional em um sistema educacional inclusivo implica em uma gestão que abra as portas da escola para todos, indistintamente, e que assuma responsabilidades, transformando-se assim em um desafio permanente, como veremos a seguir.

I. A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O diretor, mais que qualquer outro funcionário do sistema escolar, está em posição de entender e ser sensível ao status e às necessidades dos professores e de outros funcionários de serviço direto para desenvolver as atitudes e as habilidades necessárias para que as práticas inclusivas possam florescer. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.138).

Analisar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva implica, antes de tudo, compreender o que significa o termo gestão.

De acordo com a definição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, gestão é o mesmo que administração.

Para Luck (1998), o conceito de gestão pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto.

No âmbito educacional, o termo está atrelado ao princípio constitucional da democracia (Art. 206), posteriormente ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96). De acordo com Bordignon & Gracindo (2007), a gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso” (GRACINDO, 2007, p.34).

No contexto da gestão democrática, conforme aponta Luck (2010),

a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LÜCK, 2010, p.36).

Essas ideias de Bordignon, Gracindo e Luck estão presentes na concepção da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que afirma: “uma gestão democrática significa a estruturação de uma prática administrativa reflexiva que possibilite uma ação transformadora, a partir do trabalho coletivo” (MINAS GERAIS/SEE, 2006, p. 37).

Partindo dessas concepções, é possível afirmar que o termo gestão não se refere apenas ao diretor, mas a toda equipe pedagógica, composta de vice-diretores, supervisores e professores, e à comunidade escolar, da qual também fazem parte os alunos, os familiares e representantes da sociedade civil em geral, que juntos, unirão esforços para a consecução de uma educação de qualidade para todos.

Assim, a gestão democrática ou compartilhada, pode ser entendida como um dos pilares para a implementação de uma política educacional inclusiva que, por sua vez, busca efetivar a educação como direito de todos, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

A educação inclusiva, concebida como um novo paradigma educacional, é uma política pública e foi criada para focar o direito não atendido das pessoas, a exemplo do que ocorre com as que tem deficiência.

A partir dos anos 1990, esse paradigma torna-se mais forte em razão de diversas conferências internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien/Tailândia, 1990) e a Conferência de Salamanca (UNESCO, Espanha, 1994), dentre outras (GLAT, 2007). Essas conferências colocam de lado a exclusão e trazem, para dentro do processo social e educativo, todas as pessoas, considerando as necessidades de cada sujeito, independentemente de suas limitações e/ou incapacidades.

A educação especial, por sua vez, destinada a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, é uma modalidade escolar que deve ocorrer de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. Objetiva oferecer serviços de complementação e suplementação para atender às necessidades específicas dos educandos.

Sua definição pode ser encontrada em diversos textos normativos, tais como: Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso III), Lei Federal n. 7.853 de 1989 (Art. 2º, inciso I, alínea a), Lei Federal n. 8.069 de 1990 (Art. 54, inciso III), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996 (Art. 58), Decreto Federal n. 3.298 de 1999 (Art. 24, §1º), Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001 (Art. 3º), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (2014).

González (2007), baseando-se em Hergaty (1986), afirma que o conceito de necessidades educacionais especiais “é definido como uma ajuda educacional adicional ou diferente em relação às ajudas prestadas de maneira geral para as crianças que ingressam nas escolas regulares” (GONZÁLEZ, 2007, p.18). Tal afirmativa permite inferir que qualquer aluno pode demandar um atendimento especial conforme as necessidades que possuir, a fim de garantir o seu acesso e permanência com qualidade na escola, inclusive o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Nesse sentido, é que nos propusemos analisar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como se dá o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

Alves e Barbosa (2006), afirmam que “a inclusão social e educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando particularmente a partir da década de 90” (ALVES E BARBOSA, 2006, p.16)

No entanto, nem todos os países do mundo adotam o princípio inclusivo em suas políticas educacionais. Por isso, a busca pela inclusão social e educacional deve ser considerada um movimento de proporções internacionais.

Esse ponto de vista contribui para entender porque nas duas últimas décadas, no Brasil, a educação especial veio se firmando como o direito das pessoas com deficiência, de se inserirem no sistema educacional, acessando todos os níveis e modalidades de ensino.

Se até então, as pessoas com deficiência eram compreendidas como fora do âmbito social, a partir do paradigma da inclusão, passaram a ser vistas e entendidas como sujeito de direitos, entre eles a educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino (grifo meu). Ou seja, se antes eram atendidas em instituições especializadas (escolas especiais) ou em classes especiais, passaram a ter garantido o direito de se juntar aos demais estudantes, compartilhando o mesmo tempo e espaço a eles destinados.

Em decorrência disso, um novo desafio é apresentado ao gestor: oferecer atendimento aos alunos com deficiência, em igualdade de condições para acesso e permanência na escola de ensino comum, com vistas a uma educação de qualidade social.

Esse desafio, na forma de compromisso institucional, deve ser enfrentado de forma coletiva pelo poder público, cabendo a cada instituição sua cota de responsabilidade, respeitadas as atribuições e competências de cada um.

No bojo de reflexões e discussões propostas por autores como Esteban (2009), Polon (2009; 2012), Brooke (2012) e Melo (2013) acerca da democratização da escola, da universalização do ensino e da qualidade da educação, percebe-se um forte movimento ocorrido na década de 1990, que coloca o Brasil em um lugar de avanços em relação à sua política educacional. Há que se reconhecer um grande esforço por parte dos governantes e especialistas da educação, em promover uma educação de qualidade, destinada a todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Com vistas à garantia dessa qualidade, várias legislações se pautam pelo reconhecimento e respeito à diversidade e à dignidade humana, conforme pode ser observado na Constituição Federal (CF, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394, 1996), nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB, 2010a), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF, 2010b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012).

Não obstante a isso, ao nos referirmos à educação das pessoas com deficiência, deparamo-nos com a garantia do direito dessas de se inserirem no sistema educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em relação aos alunos “deficientes”, que em propostas curriculares anteriores eram denominados “portadores de necessidades especiais”, assim como os alunos com “altas habilidades”, as novas DCNEF preveem:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, **deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas **classes comuns do ensino regular**, intensificando o

processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. (POLON, 2012, p.56 - 57).

De acordo com Polon (2012), o texto das novas DCNEF apenas confirma princípios consolidados ao longo das últimas duas décadas, pelo menos, tais como o direito à educação desses alunos e a indicação para que, preferencialmente, eles sejam atendidos nas salas de aula regulares da educação básica, o que, em última instância, expressa o direito à socialização e a construção da sua identidade.

A partir do pensamento de Polon (2012) e das orientações constantes das DCNEF (2010), de que uma escola inclusiva pretende ser uma escola acolhedora e que torne efetivo o direito de todos à educação, infere-se que uma gestão inclusiva assume o significado de receber e acolher a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

No entanto, ao assumir essa posição, os sistemas educacionais e as escolas precisam reorganizar seus conceitos acerca de deficiência, ensino e aprendizagem. Para isso, o gestor escolar tem um relevante papel, pois de forma direta ou indireta, é considerado elemento influenciador na qualidade da educação. Stainback & Stainback (1999) citam Servatius, Fellows & Kelly (1992) para afirmar que

A condução de uma escola inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.71).

Essa ideia defendida pelos autores Stainback & Stainback (1999), e Servatius, Fellows & Kelly (1992), permite-nos concluir que o papel do diretor deve ser, portanto, de um líder forte, um interlocutor, que deve ser firme e resolutivo frente aos desafios que surgirem, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. É a percepção do sistema escolar como um todo unificado que torna possível a realização de um ensino inclusivo, o que exige,

em contrapartida, maior apoio administrativo explícito no nível central (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 131).

Coerente com o princípio da escola para todos, o atendimento aos alunos com deficiência passa a ser feito sob a responsabilidade de todas as pessoas do estabelecimento, e a responsabilidade antes posta sobre um profissional especializado se torna comum a todos e envolve compartilhamento.

Para o acolhimento e atendimento, com qualidade, dos alunos com deficiência na escola de ensino regular, algumas ações importantes são definidas pelas legislações para serem implementadas e executadas pelo gestor e sua equipe escolar.

Em Minas Gerais, nos últimos dez anos, podemos recorrer a dois documentos básicos da Secretaria de Estado de Educação (SEE), que apresentam as diretrizes para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro deles é a Orientação SD n. 01, de 09 de abril de 2005. Neste documento, encontramos a seguinte afirmativa:

Em termos ideais as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada. No entanto, isso ainda não é uma realidade. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação vem trabalhando para promover a transformação das escolas mineiras, para que organizem seus projetos pedagógicos, e estejam dotadas das condições objetivas para acolher todos os alunos. (MINAS GERAIS/SEE, SD n. 01/2005, p.01).

O documento reconhece ainda, a participação de gestores, professores, familiares e membros da comunidade como elemento primordial à implementação da política inclusiva. Aponta também para a necessidade de uma mudança na cultura da escola e o domínio de procedimentos e estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades.

A Orientação SD n. 01/2005 traz uma clara perspectiva de educação inclusiva, assim traduzida:

Na educação inclusiva, a escola deve estar revisando suas práticas, mudando concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, explicitando claramente, no seu projeto pedagógico, o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitarem. (MINAS GERAIS/SEE, SD n. 01/2005, p.01).

Com o intuito de garantir a efetivação da inclusão escolar para todos os alunos, a SEE/MG definiu através da Orientação SD n. 01/2005, que cada município do Estado deveria contar com, pelo menos, uma escola estadual⁹ (ou municipal onde não houvesse escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão.

Daí advém a origem do Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais, coordenado pela Diretoria de Educação Especial (DESP) e desenvolvido pelas Superintendências Regionais de Ensino, nas escolas estaduais e em algumas escolas municipais. O projeto será apresentado em detalhes, mais adiante.

Em dezembro de 2013, a Orientação SD n. 01/2005 foi revogada pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O guia atualiza as diretrizes para a educação especial e reforça a perspectiva de educação inclusiva apresentada no documento anterior.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS/SEE, 2013, p.7).

Sendo assim, pode-se inferir que a proposta de uma política educacional inclusiva na rede estadual de ensino de Minas Gerais permanece viva e requer a utilização de estratégias e instrumentos para sua consolidação.

⁹ Refere-se a escola de ensino regular com acessibilidade arquitetônica, de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos-pedagógicos e professores capacitados para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

1.1 O Projeto Incluir

Brooke (2012) afirma que “vivemos imersos numa cultura educacional mundial” (BROOKE, 2012, p.15). Nesse caso, é possível afirmar que estamos vivendo a cultura da educação inclusiva, cuja ideia tomou forma na esfera internacional e ganhou abrigo no Brasil. No entanto, para a sua legitimação, múltiplos fatores subjetivos, incluindo a cultura da escola e de seus profissionais, e a estrutura de incentivos institucionais, conforme aponta Brooke (2012, p.13), entram em cena e precisam ser reconhecidos e analisados, como veremos a seguir.

A Declaração de Salamanca (1994) convocou os seus signatários a mobilizar fundos, por meio da criação de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial para o período de 1996 a 2000.

Em Minas Gerais, para a realização de um planejamento a médio prazo, que contemplasse práticas inclusivas, a Secretaria de Estado de Educação criou em 2001, a Diretoria de Educação Especial (DESP). Com a função de dar suporte às escolas no trabalho com alunos com deficiências e condutas típicas, neste mesmo ano, a DESP iniciou o Projeto Piloto Educação Inclusiva que buscava modificar o atendimento das escolas especiais.

Em 2005, após monitoramento e avaliação, o projeto piloto foi substituído pelo Projeto Incluir, dando início ao processo de inclusão nas escolas de toda a rede estadual de Minas Gerais (Cartilha Projeto Incluir, s/d, p.8/20¹⁰). A maioria das escolas de referência do Projeto Incluir ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Em 2005, o Projeto Incluir funcionou como projeto piloto e atendeu a 266 escolas da região do norte de Minas Gerais. Em 2006, se estendeu para os 853 municípios mineiros, abrangendo 630.000 alunos, 18.000 educadores e

¹⁰ Cartilha Projeto Incluir - Rede de Escolas Inclusivas, (s/d: p.8/20): elaborada em conjunto pelas Subsecretaria de Educação do Estado, Superintendência de Educação e Diretoria de Educação Especial, do Estado de Minas Gerais.

901 escolas¹¹. Inicialmente, seu objetivo era atender, pelo menos, uma escola por município, sendo a de maior porte a escola pólo para onde eram encaminhados os alunos com necessidades educacionais especiais.

Como Projeto Estratégico da SEE/MG, o Projeto Incluir tinha como objetivo principal preparar as escolas da rede estadual de ensino para o atendimento prioritário aos alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na rede regular de ensino. Várias ações foram realizadas nesse sentido.

Em 2006, as escolas participantes do Projeto Incluir receberam recursos financeiros para aquisição de materiais a serem utilizados pelos alunos com deficiência e para promover acessibilidade arquitetônica.

Em 2007, foram distribuídas 15 Cartilhas¹² do Projeto Incluir para cada escola participante.

Em 2008, as escolas participantes receberam recursos financeiros para a formação de redes de apoio à inclusão. Neste mesmo ano, foi realizado o Curso de atualização “Inclusão: Fazendo a diferença na Educação para educadores da rede pública”, que contou com a participação de, aproximadamente, 14.000 educadores, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

A partir dessas ações e de amplas discussões realizadas em Reuniões Técnicas promovidas pela DESP, o princípio da educação inclusiva foi se tornando mais claro e o incentivo por parte da SEE/MG cada vez maior para que todas as escolas da rede estadual mineira se tornassem de fato inclusivas, primando pelo direito de todos à educação, estabelecido na CF/88, na LDBEN n. 9.394/96 e legislações decorrentes.

Neste sentido, apesar de a ideia inicial do Projeto Incluir se referir à preparação de pelo menos uma escola estadual ou municipal para atendimento a alunos com deficiência, com o passar do tempo, o discurso proferido por representantes da Diretoria de Educação Especial, passou a ser de que toda escola devesse ser inclusiva.

¹¹ Dados da Cartilha do Projeto Incluir- Rede de Escolas Inclusivas.

¹² Compostas por textos relacionados ao projeto pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, e um breve conhecimento sobre cada deficiência, foram elaboradas para subsidiar o trabalho dos docentes, com o propósito de que eles tivessem em mãos materiais que subsidiassem a sua prática.

Em outras palavras, não importava mais se a escola era ou não a escola indicada como referência do Projeto Incluir, mas que toda escola fosse capaz de receber o aluno com deficiência e de realizar o seu atendimento conforme as diretrizes emanadas da SEE/MG.

Entendemos que essa nova postura está consolidada no texto do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino em Minas Gerais (2013/2014), ao estabelecer que

A Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros. (MINAS GERAIS/SEE, 2013/2014, p.7).

Com base nestas afirmativas, buscamos compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade. Esta busca parte da contextualização da unidade pesquisada, em nível regional e municipal.

1.2 O contexto da pesquisa

Iniciamos esta seção apresentando o contexto regional em que está inserida a unidade pesquisada. Nosso propósito é o de posicioná-la no âmbito do sistema educacional, que sabemos é composto de uma organização macro e micro. É importante destacar que ao fazermos isso, estamos pensando tanto na hierarquização das instituições quanto nas possibilidades de intersectorialização das ações que poderão ser logradas entre elas, no sentido de consolidar uma política pública e aprimorar o trabalho realizado pela unidade escolar local.

1.2.1 O contexto regional da pesquisa

A escola pesquisada está localizada em um dos municípios que compõem a regional de ensino. E as duas juntas, escola e regional, estão hierarquicamente inseridas no sistema estadual de ensino.

A regional a que nos referimos é a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá, assim denominada a partir de 29/12/1994. Ela foi criada em 1978 pela Lei n. 7. 292 de 4 de julho de 1978 e instalada em 12 de março de 1979, como Delegacia Regional de Ensino (DRE). Como unidade regional, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), promove a implantação da política educacional do Estado em 22 municípios jurisdicionados, zela pelo cumprimento da legislação vigente, estimula o desenvolvimento pedagógico nas instituições, inspeciona a organização e o funcionamento das escolas públicas e privadas, reestrutura a rede física, implementa novas tecnologias, incentiva as olimpíadas, e desenvolve programas e projetos da unidade central, na perspectiva do sucesso dos alunos (REGIMENTO INTERNO, 2006).

A atuação da SRE se dá mediante ao apoio dos setores internos, organizados em três diretorias: administrativa, financeira e pedagógica. À esta, subordina-se a Equipe do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI). A equipe é composta, atualmente, de três Analistas Educacionais e uma Inspetora Escolar. Tem a função de oferecer suporte, especialmente quanto à legislação referente à educação especial, bem como prestar apoio às escolas estaduais, municipais e privadas, quanto ao atendimento necessário aos alunos com deficiência dos 22 municípios jurisdicionados à SRE/Ubá, além de orientar a todos os atores do processo educativo sobre os temas da educação inclusiva e da educação especial.

Em cada um desses vinte e dois municípios há uma escola participante do Projeto Incluir, todas elas da rede estadual de ensino.

Orientações emanadas da Diretoria de Educação Especial da SEE/MG e as fortes convergências internacionais e nacionais para a inclusão de alunos com deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino, levaram a equipe do SAI a deflagrar em 2009, um processo de ressignificação

da escola de educação especial pertencente à regional de Ubá. Essa escola, única da regional com atendimento exclusivamente especial, está localizada em um município distante, aproximadamente a 20 km de Ubá, município sede da SRE.

Nesse processo, tratou-se de refletir sobre o conceito de educação especial que, a partir do Decreto n. 3.956/2001, passou a ser compreendida como uma modalidade escolar que busca promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Até então, a ideia que prevalecia era a da educação especial como modalidade substitutiva à educação comum.

Avançando nessa reflexão, também foram estudados conceitos e princípios de uma educação inclusiva. Assim, a ressignificação feita na escola estadual de educação especial pautou-se pelo compromisso de todos com a aprendizagem dos alunos nela matriculados, zelando pelos primeiros anos de escolarização, sem perder de vista a garantia de avanços no percurso escolar, a continuidade dos estudos e o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Esse movimento provocou mudanças externas à escola por meio do encaminhamento da matrícula dos alunos concluintes do 5º ano para cursar o 6º ano do ensino fundamental nas escolas de ensino comum. A partir daí, a estrutura organizacional das escolas da rede municipal e estadual de ensino começou a ser revista pelas autoridades locais e regionais, e também pelos atores internos e externos às escolas da cidade.

Neste sentido, apresentamos a seguir o contexto municipal em que a escola pesquisada está inserida.

1.2.2 O contexto municipal da pesquisa

A unidade pesquisada está localizada em um município com, aproximadamente, 39.000 habitantes, conforme dados do IBGE/2012. A rede de ensino do município compõe-se de escolas públicas e privadas.

Dez são escolas estaduais com atendimento nos seguintes níveis de ensino: quatro escolas urbanas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental; duas escolas rurais de 1º ao 9º ano do ensino fundamental; uma escola urbana de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico

profissionalizante; um Conservatório Estadual de Música, na área urbana; um Centro de Estudos Supletivos (CESEC) para atendimento aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na área urbana; e uma escola urbana de educação especial com atendimento de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Quinze são escolas municipais, sendo sete delas na zona urbana e oito na zona rural. Desse total, apenas uma, na área urbana, oferece os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o ensino médio e ensino técnico profissionalizante. Todas as demais, dentre urbanas e rurais, ofertam somente a educação infantil (pré-escolar) e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

As escolas da rede privada de ensino apresentam atendimento diversificado, da creche ao ensino médio. Ressaltamos a existência de uma escola especializada mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com oferta de educação infantil (creche e pré-escolar), ensino fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta modalidade, há atendimento referente aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental, com ingresso a partir dos quinze anos de idade completos.

A escola participante do Projeto Incluir, da SEE/MG, neste município, é uma escola estadual de ensino regular, com oferta da primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Na próxima seção, apresentamos de forma mais detalhada, o universo da escola estadual de educação especial, única da SRE/Ubá nessa modalidade de ensino.

1.2.3 A Escola Estadual de Educação Especial: origem do estudo de caso

Em 2007, enquanto Inspetora Escolar, fui solicitada pela Diretora da SRE/Ubá a assumir a inspeção de uma escola de educação especial, a única da regional. A proposta a mim apresentada foi monitorar a organização e o funcionamento dessa escola, buscando garantir, da melhor maneira possível, o atendimento ofertado aos alunos com deficiência, ali matriculados.

Assim, iniciei o trabalho de inspeção nessa escola, buscando conhecer seus atos legais¹³, histórico de criação, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, registros oficiais através de documentos como Livro de Matrícula dos alunos, Livro de Resultados Finais dos alunos, Diários de Classe, Pasta Individual dos Alunos, dentre outros.

O histórico constante do Regimento da escola, do ano de 2013, diz que em 26/08/66 foi instalada uma classe de ensino especial e que, somente em 27/03/81, passou a ser denominada escola estadual de ensino especial. De sua criação em 1966, como classe de ensino especial, até o ano de 2007, a escola funcionou em um prédio cedido pela prefeitura municipal, com precárias condições de infraestrutura física.

Em janeiro de 2008, a escola ganhou prédio próprio, cuja edificação atendeu a todas as exigências de acessibilidade arquitetônica. Recebeu mobiliários e equipamentos novos e adequados ao atendimento de um público alvo que até então vinha sendo tratado sem a atenção e os cuidados necessários.

A escola teve sua autorização de funcionamento dada pelo sistema estadual de educação em 1966¹⁴, para ofertar apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), destinada ao atendimento de alunos considerados “especiais”. Mais tarde, passou a ofertar também atendimento educacional especializado através da sala de recursos.

Na maior parte de sua existência, as matrículas atendidas pela escola eram de alunos com deficiência diagnosticada e também daqueles que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem. Estes últimos eram encaminhados pelas equipes pedagógicas das escolas de ensino regular, por suspeita de apresentarem dificuldades para aprender a ler e a escrever e/ou por alterações de comportamento. Até então, não havia impedimento por parte da Secretaria de Estado de Educação para tal procedimento.

Até o ano de 2006, o ingresso de alunos na escola de educação especial era feito através de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar, na qual a deficiência apresentada pelo aluno era apontada. A

¹³ Atos legais: portarias autorizativas de funcionamento, publicadas no Diário Oficial de Minas Gerais. Identificam os níveis e modalidades de ensino a serem ofertadas pelo estabelecimento de ensino.

¹⁴ A escola estadual de educação especial foi instalada como classe de Ensino Especial em 26/08/1966 conforme publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 26/08/66.

Equipe Multidisciplinar contava com uma Psicóloga e uma Fonoaudióloga. Elas, na maioria das vezes, decidiam sozinhas sobre o diagnóstico de alunos avaliados. Conforme consta das pastas dos alunos arquivadas na escola, os relatórios traziam como conclusão a identificação de transtornos como déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, dificuldade de aprendizagem, entre outros, e uma recomendação para que fossem matriculados em escola de educação especial.

Se até 2006, os dados do Censo Escolar eram coletados através de formulários de papel, necessitando apenas de informações quantitativas, a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os dados passaram a ser coletados, via web, para o sistema denominado Educacenso. Os alunos passaram a ser cadastrados individualmente, sendo necessários laudos e diagnósticos médicos nos quais eram descritas e identificadas as deficiências indicadas como demanda da escola de educação especial.

Durante o processo de conhecimento da organização e funcionamento da escola de educação especial, despertou-me curiosidade o fato de que não havia identificação de série/ano de escolaridade cursado por seus alunos, conforme constatado através dos registros do Livro de Matrículas, no período de 1967¹⁵ a 2007. A partir desta informação, comecei a questionar a diretora da escola, à época¹⁶, sobre o percurso escolar dos alunos ali atendidos. Segundo ela, os alunos estavam lá somente para socializar, pois não tinham condições de aprender, não importando a série/ano de escolaridade que estavam cursando. Eram enturmados observando-se a idade¹⁷ e a deficiência que tinham. Compreendi, então, que o atendimento ofertado por essa escola de educação especial, ao longo de 40 anos, tratava a escolaridade de forma secundária e acarretava uma não-escolarização, uma não-terminalidade e uma não-certificação escolar¹⁸.

¹⁵ O primeiro registro de matrícula dos alunos é referente ao ano de 1967, conforme constatado através do Livro de Matrículas da escola.

¹⁶ A diretora ficou à frente da gestão no período de 2006 a 2009. Em 2010, se afastou para aposentadoria.

¹⁷ Muitos alunos, homens e mulheres, possuíam idade avançada, entre 30 e 70 anos.

¹⁸ Não-escolarização, não-terminalidade e não-certificação: termos utilizados por Delou (2008, p.18).

Conhecendo este histórico da escola e o trabalho que nela vinha se realizando até então, iniciamos com os seus profissionais um movimento de reflexão sobre a sua função, missão e prática pedagógica a partir de um novo paradigma, o da educação inclusiva.

Durante os anos de 2007 e 2008, foram promovidas por mim e uma Analista Educacional do SAI reuniões pedagógicas com a diretora, supervisora pedagógica, orientadora educacional, psicóloga, fonoaudióloga, professores e demais servidores da escola.

As reuniões tiveram como objetivo estudar as legislações e as diretrizes internacionais, nacionais e estaduais acerca da educação especial e do papel da escola exclusiva de educação especial. Os estudos foram realizados a partir da perspectiva da educação inclusiva, cujos princípios foram retomados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008¹⁹.

Nessa mesma época, a Diretoria de Educação Especial da SEE/MG passou a analisar os dados coletados pelo Educacenso e iniciou um processo de conferência dos mesmos. Esse procedimento foi feito através de monitoramento realizado pela Equipe do Serviço de Apoio a Inclusão e pelo Serviço de Inspeção Escolar, ambos vinculados à SRE.

Por isso, em 2009, foi necessária a realização de um levantamento sobre todos os alunos matriculados na escola estadual de educação especial da regional de Ubá, com destaque para a existência de um diagnóstico clínico que identificasse a deficiência de cada aluno.

O resultado do levantamento realizado evidenciou dois dados bastante relevantes. O primeiro deles foi que, de um total de 140 alunos matriculados na escola de educação especial em 2009, 74 deles não possuíam

¹⁹ Os princípios da educação inclusiva constam de vários documentos legais anteriores a 2008: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2007). “O governo federal criou um grupo de trabalho nomeado pela Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria 948/2007, que elaborou documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008”. (OLIVEIRA, 2008, p. 240). O documento é intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e tem como princípios: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL/MEC, 2008).

diagnóstico de deficiência. O segundo dado referiu-se à distorção idade-série produzida pela permanência contínua dos alunos na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), pois ficaram anos a fio sem fluxo escolar, ou seja, cursavam sempre o ano inicial de escolaridade.

Mediante estes dados, algumas providências foram tomadas pela gestora da escola, com suporte e apoio da Diretoria de Educação Especial (SEE/MG) e da SRE/Ubá, através da Equipe do SAI e do Serviço de Inspeção Escolar.

Os alunos sem diagnóstico de deficiência e que não poderiam mais continuar matriculados na escola de educação especial, em agosto de 2009 foram transferidos para escolas de ensino regular, com atendimento de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Em 17 de junho de 2009, foi realizada por membros da Equipe do SAI, uma reunião com todos os funcionários da escola estadual de educação especial, para apresentação da nova concepção de educação especial no contexto da educação inclusiva e das mudanças que seriam realizadas a partir daquele momento. Posteriormente, em 19 de junho de 2009, foi realizada uma reunião com os diretores e especialistas da educação básica (supervisores pedagógicos) das demais escolas estaduais do município, com os coordenadores e supervisores pedagógicos das escolas municipais e com a secretária municipal de educação, para tratar sobre o assunto da resignificação da escola especial, através de explanação sobre a nova concepção de educação especial no contexto da educação inclusiva. Também foi apresentada aos presentes a decisão de transferir os alunos sem diagnóstico de deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, matriculados na escola estadual de educação especial, para as escolas de ensino regular, considerando o critério de endereço mais próximo à residência de cada um.

Para os alunos com deficiência diagnosticada que permaneceram na escola estadual de educação especial, foi orientado realizar um trabalho contínuo de efetivação do percurso escolar. Dessa forma, após a conclusão do 5º ano, assim como qualquer outro estudante, eles teriam garantia de

continuidade dos estudos na segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O Quadro 2, a seguir, apresenta dados sobre o número de alunos com deficiência intelectual que concluíram o 5º ano do ensino fundamental na escola de educação especial, no período entre 2009 e 2014.

Quadro 2. Número de alunos com deficiência intelectual concluintes do 5º ano do ensino fundamental no período de 2009 a 2014, na escola de educação especial

Ano	Número de alunos aprovados no 5º ano do ensino fundamental	Deficiência apresentada
2009	01	intelectual
2010	07	intelectual
2011	06	intelectual
2012	12	intelectual
2013	18	intelectual
2014	09	intelectual

Fonte: dados extraídos do Livro de Resultados Finais da Escola Estadual de Educação Especial

Considerando a nova realidade da escola estadual de educação especial e que ela só atende os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a partir de 2009, as escolas de ensino regular que ofertam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), passaram a receber um maior número de matrículas de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Na cidade há quatro escolas que podem atender tal demanda, sendo uma da rede estadual localizada na área urbana, uma da rede municipal também localizada na área urbana, e duas da rede estadual, localizadas na área rural do município.

Dentre estas possibilidades, a primeira foi escolhida como recorte para este estudo sobre a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

A escolha se deu em virtude dessa escola da rede estadual possuir capacidade para atendimento de um maior número de alunos, além de estar

localizada no centro da cidade, recebendo por isso, uma grande diversidade de estudantes.

1.2.4 O objeto da pesquisa: uma escola estadual de ensino regular

Criada em 1930, a escola objeto desta pesquisa oferta a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante. Além da modalidade regular, oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente aos anos finais do ensino fundamental e médio e turmas de aceleração da aprendizagem (TAA) que, no período de 2010 a 2012, denominava-se Projeto Acelerar para Vencer (PAV).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É organizada para que a conclusão dos referidos níveis de ensino aconteça em menos tempo.

As turmas de aceleração da aprendizagem são formadas por alunos com atraso escolar em relação à sua idade-série, por isso são organizadas de forma que a conclusão dos níveis de ensino se dê em tempo menor.

Dos projetos criados e mantidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a escola desenvolve o Projeto Escola Viva e Comunidade Ativa, que atende os alunos nos finais de semana, com projetos esportivos, sob a responsabilidade dos professores de educação física e outros membros da sociedade que se disponibilizam a atendê-los.

Está localizada no centro da cidade e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Considerando o número de alunos por ela atendidos, é classificada como de grande porte.

Nos anos de 2013 e 2014, atendeu a um total aproximado de 1050 alunos por ano. Em 2015, são quase 1300 alunos atendidos.

Suas turmas de anos finais do ensino fundamental são compostas, em média, por 35 alunos cada uma, e as do ensino médio, 45 alunos.

A composição das turmas é feita em conformidade com diretrizes legais, dentre elas, a Lei Estadual n. 16.056, de 24 de abril de 2006, que

estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, e resolução anual da Secretaria de Estado de Educação, que ratifica o estabelecido na citada lei estadual. Essas legislações estabelecem o quantitativo de alunos por turma, observando os níveis e modalidades de ensino ofertado.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, de dezembro de 2013, nas turmas em que há alunos com deficiência o quantitativo de alunos deve ser menor, com a redução de três para cada aluno com deficiência diagnosticada.

O diagnóstico constante do Regimento Escolar diz que a clientela atendida pela escola é diversificada, com predominância de baixo nível socioeconômico (alunos carentes da periferia da cidade e zona rural). E ainda, que

a maioria dos alunos não possui hábito de estudos, não cumpre as tarefas de casa e apresenta dificuldades em expressar seus pensamentos através da escrita, interpretar os textos e realizar inferências sobre eles". "A falta de assistência da família, seguida da falta de perspectiva e interesse dos alunos, torna-se outro grande problema a ser enfrentado pela escola (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p.7).

Em consonância com o que dispõe a LDBEN n. 9.394/96, o Regimento da escola define como sua finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nele consta que o objetivo geral da instituição é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para a sua auto realização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos. Propõe também o alcance de objetivos específicos que possuem foco no aluno, mas sem perder de vista a necessidade de formação continuada para os seus profissionais e de estreitar vínculos com a comunidade escolar. Os objetivos específicos que a escola propõe alcançar são os seguintes:

I-possibilitar ao educando possibilidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais existentes;
II-promover a sondagem de aptidões no sentido de orientar o aluno em sua opção e posterior integração na força do trabalho;
III-promover estudos permanentes, com vistas à adequação dos métodos e processos, às exigências das situações ensino-aprendizagem;
IV-manter intercâmbio comunidade-escola ensejando a integração do aluno ao meio físico-social;
V-estimular iniciativa do corpo docente permitindo apreciação e avaliação sistemática de toda nova experiência a ser vivida pelo aluno, atentando sempre para o seu ritmo, individualidade e capacidade;
VI-verificar as novas experiências pedagógicas que englobe o Ensino Fundamental e Médio;
VII-assegurar uma educação de qualidade proporcionando aos alunos condições de terem uma visão real da sociedade;
VIII-proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento da capacidade de observar, analisar, refletir e tomar decisões necessárias ao exercício consciente da cidadania e a prática competente da profissão;
IX-capacitar o aluno para vivenciar e intervir no mundo em constantes e imprevisíveis mudanças socioculturais e tecnológica. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p.10).

Com vistas a uma gestão democrática, o documento estabelece que a direção da escola será realizada em conjunto com o Colegiado Escolar²⁰, com funções de caráter consultivo e deliberativo, e que desenvolverá uma proposta pedagógica em torno da busca da autonomia e melhoria da qualidade do ensino, com a participação de toda a comunidade escolar.

Além do Colegiado Escolar, a escola conta também com o Conselho de Classe, órgão colegiado composto por todos os professores da mesma turma, coordenado pelo diretor, vice-diretor e especialista da educação básica, que tem por objetivo a avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, subsidiando, dessa forma, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

²⁰ O Colegiado Escolar é o órgão representativo da comunidade escolar e tem, respeitadas as normas legais vigentes, funções deliberativa e consultiva, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira. As funções deliberativas compreendem as decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras, previstas no Projeto Político Pedagógico da escola. As funções consultivas referem-se à análise de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para solução de problemas. É presidido pelo Diretor da escola e composto por representantes das categorias profissionais em exercício na escola (Professor de Educação Básica regente de turmas ou aulas e Professor de Educação Básica exercendo outras funções, Especialistas em Educação Básica e demais servidores das outras carreiras) e Comunidade atendida pela Escola (aluno regularmente matriculado e freqüente no ensino médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos e pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental). As decisões do Colegiado Escolar são tomadas pela maioria dos membros presentes e registradas em ata que, após aprovada e assinada pelos presentes, deve ser divulgada à comunidade escolar, sendo de livre acesso a todos os interessados.

A proposta da escola é que esse Conselho se reúna, pelo menos, quatro vezes ao longo do ano, bimestralmente, para avaliar o desempenho dos alunos, analisar o processo de ensino-aprendizagem, reformular os currículos, pesquisar metodologias, elaborar projetos, classificar ou reclassificar alunos, pensar intervenções pedagógicas a serem feitas, definir os alunos em situações limítrofes e encaminhá-los a atendimentos especializados.

Ainda conforme seu Regimento, a escola adota os princípios Éticos, Políticos e Estéticos como norteadores de suas ações pedagógicas. O documento apresenta a seguinte definição para esses princípios:

- I- Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana, compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- II- Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais, da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades;
- III- Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com a racionalidade, do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e à construção de identidades plurais e solidárias. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 36-37).

O Regimento Escolar (2013) estabelece que, na Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando.

Nele, está definido que a escola deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos que cursam os anos finais do ensino fundamental.

Indica como foco desse trabalho: o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade; e o domínio dos conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos conceituais essenciais dos vários campos do

conhecimento e os valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 38).

Outro documento importante à organização e funcionamento da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece que a missão da escola é atender às expectativas dos alunos, dos professores, da família e da comunidade, sendo que estas giram em torno da melhoria da qualidade do ensino, da promoção e do crescimento integral do aluno, sua formação como cidadão crítico e participativo. Também faz parte da missão institucional, tornar a escola um espaço de construção de novos conhecimentos, atitudes e habilidades, contextualizadas nos problemas contemporâneos, aproximando-os à vida do cidadão crítico, adquirindo competência para saber fazer, saber pensar e saber agir.

O texto do PPP (2013) é concluído com a afirmativa de que se espera promover uma educação humanística, assumindo com dignidade a autonomia e o exercício da cidadania, tornando a escola prazerosa, por meio de um trabalho coletivo, abrindo caminho para uma vida melhor, formando seres humanos competentes, solidários e autônomos.

Dentre os objetivos específicos constantes do PPP (2013, s/p.) está o trabalho pela inclusão, buscando construir uma sociedade democrática, que possibilite a educação para todos e a construção de uma aprendizagem significativa, através da prestação de assistência ao aluno com dificuldades, buscando “fazer do erro uma oportunidade de aprendizado”.

No PPP (2013) a comunidade escolar define como escola desejada aquela que trabalha o aluno como um todo, na construção do conhecimento, que possibilita a criação de uma sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária. Neste sentido, oferecerá uma educação centrada na esperança de um futuro melhor, numa relação de afeto e respeito mútuo em torno do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado, trabalhando, portanto, com objetivos definidos na expectativa de resultados satisfatórios.

De acordo com o diagnóstico da escola realizado em 2013, os professores são, em maioria, efetivos. Profissionais designados²¹ completam o

²¹ Profissionais designados: termo utilizado para especificar os servidores contratados temporariamente para garantir o funcionamento da escola. Os contratos podem ser realizados para substituição do titular do cargo ou função em seus afastamentos legais (licença saúde, licença

quadro. Mais de 90% (noventa por cento) dos professores possuem pós-graduação em área específica e, aproximadamente, 50% (cinquenta por cento) dos professores possuem dois cargos, na própria escola ou em outra (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

O quadro administrativo é composto de um Secretário e seus Auxiliares e Auxiliares de Serviço da Educação Básica (ASB), todos em número compatível com a legislação em vigor²², e distribuídos nos respectivos turnos de funcionamento da escola.

Os especialistas da educação básica (supervisor pedagógico) são distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola, sendo um em cada turno e desempenham suas funções junto aos professores, alunos, comunidade e assessorando a direção. São profissionais efetivos.

A direção da escola conta com três vice-diretores, todos efetivos.

Na elaboração do seu PPP (2013), a escola aponta os seguintes elementos que, segundo o seu diagnóstico, interferem de forma negativa no oferecimento de uma educação de qualidade pela instituição: recursos pedagógicos insuficientes, dado o grande número de turmas e alunos atendidos; excesso do número de alunos por turmas (superior a 35 alunos); problemas indisciplinares; sala de informática sem utilização devido à ausência de reforma do espaço físico (aguardando autorização e recursos financeiros da Secretaria de Estado de Educação); biblioteca com poucos livros didáticos, literários e dicionários, em relação ao número de alunos atendidos; laboratório de ciências que não dispõe de espaço, acomodação e materiais adequados para atender a demanda da escola; ausência de uma sala específica para os especialistas da educação básica.

A partir desta conjuntura, consideramos importante propor a seguinte discussão: que conceito de qualidade foi aplicado pela comunidade escolar ao identificar os elementos acima elencados como impeditivos para a oferta de uma educação de qualidade?

maternidade, licença paternidade, ajustamento funcional, etc.) ou em cargo vago, quando estes não são ocupados por servidores nomeados através de concursos públicos. A cada ano é publicada uma Resolução que estabelece as normas para a realização desse contrato. Atualmente é a Resolução SEE n. 2.741 de 20/01/2015.

²² Resolução SEE n. 2.741 de 20/01/2015: estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.

Gadotti (2013, p.6), afirma que refletir sobre qualidade na educação implica saber de qual educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Cita a educação emancipadora como direito humano, defendida por Paulo Freire, e através de Morosini (2009, p.172) ratifica: “se a educação é um direito humano, conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”.

Partindo dessa concepção de educação emancipadora, também defendida por Mészáros (2005), buscamos identificar o sentido de qualidade compatível a ela. Morosini (2009, p.184), citado por Gadotti (2013), aponta a seguinte definição para o termo qualidade: “qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade”.

Percebe-se aqui, a necessidade de primeiramente compreender o tipo de educação perseguida na nossa sociedade atual para, posteriormente, vincular a ela o sentido de qualidade que almejamos e buscamos efetivar.

No documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos”²³ podemos encontrar uma breve revisão das diferentes concepções de qualidade da educação. Para o Escritório Regional de Educação da UNESCO em Santiago, na região da América Latina e do Caribe, é frequente observar a assimilação que se faz da qualidade com a eficácia e a eficiência. Reconhece que essas dimensões são fundamentais, mas insuficientes, acrescentando-lhes outras mais: respeito aos direitos, relevância, pertinência e equidade (OREALC/UNESCO Brasília, 2008, p. 9). Explicita ainda cada dimensão.

A relevância refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para participar das diferentes esferas e construir projetos de vida com relação aos outros. A pertinência faz alusão à necessidade de flexibilizar o ensino para que a educação dê resposta à diversidade de necessidades dos indivíduos e contextos. A equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e apoio de que necessitem. A eficácia e a eficiência são atributos da ação pública que nos indicam em que medida são alcançados os objetivos e se usam

²³ Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina.

adequadamente os recursos destinados a essa tarefa (OREALC/UNESCO Brasília, 2008, p. 9-10).

Mediante o posicionamento expresso pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO Santiago (2008), apresentamos o que pensam atores da política educacional brasileira acerca da qualidade da educação, a partir de pesquisa realizada por Joana Buarque Gusmão²⁴ (2013). A autora aponta para duas ênfases na concepção de qualidade: de um lado, o rendimento/aprendizagem como principal significado da educação e, de outro lado, os insumos e processos, ou seja, as condições gerais de ensino e o aprendizado em uma perspectiva mais ampla que o aferido pelas provas. Na primeira ênfase o acesso e a permanência aparecem vinculados à aprendizagem e na segunda ênfase, as condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços, aparecem vinculadas ao desenvolvimento do processo educativo.

Destas concepções apontadas por Gusmão (2013), destacamos dois depoimentos. O primeiro de Sandra Maria Zákia Lian Sousa²⁵, que entre os aspectos a serem considerados na noção de qualidade, ressaltou:

Infraestrutura, equipamentos, materiais, dimensões objetivas de desenvolvimento do trabalho. Tem uma dimensão que é o próprio clima das instituições escolares. São as relações de poder, as interações, as dinâmicas, os espaços de interação que propiciam a construção de um trabalho que seja de fato coletivo. (GUSMÃO, 2013, p.109).

E o segundo, de Roberto Leão²⁶: “A qualidade está diretamente ligada às condições de trabalho, à valorização do profissional, às condições em que o aluno vai para a escola, às condições de vida do próprio aluno.”

²⁴ Joana Buarque Gusmão. “Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira”. Artigo baseado em Dissertação de Mestrado, financiada pela CAPES. As concepções apresentadas pela autora se baseiam em depoimentos de representantes do Estado (Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Conselho Nacional de Educação - CNE, Ministério da Educação - MEC); de Organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef), da Sociedade civil: Dirigentes educacionais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação –Undime); Magistério (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação -CNTE); Especialistas/ pesquisadores (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd); ONGs: (Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Instituto Ayrton Senna); Empresariado: Todos pela Educação.

²⁵ Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

²⁶ Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

(GUSMÃO, 2013, p.110). Gusmão afirma que, para Roberto Leão, o foco na aprendizagem só se justifica se incluir também a cidadania.

Os resultados da pesquisa realizada por Gusmão (2013), portanto, corroboram o que afirma o documento da OREALC/UNESCO Brasília (2008, p. 29): “a qualidade da educação não se define de forma explícita, mas se constrói uma série de indicadores para medi-la, os quais podem dar uma idéia do enfoque que há por detrás”. Exemplo desses indicadores são testes padronizados, que se configuram como mecanismo para aferir o desempenho acadêmico dos alunos que, nos últimos anos, vem sendo fortemente utilizados no Brasil.

Para Gusmão (2013, p. 121 e 123), mesmo que haja divergências de concepções e de opiniões entre os atores da política educacional brasileira, todos convergem ao defender uma educação que de fato proporcione boa formação a estudantes, orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa e da sociedade como um todo, combatendo uma escolarização que passe “em branco” na vida das crianças e adolescentes.

Esta parece ser a concepção de qualidade adotada pela comunidade da escola pesquisada na elaboração de seu projeto político pedagógico, embora também apresente um viés de preocupação com os insumos e as condições vinculadas ao processo educativo destacados, anteriormente, por Sandra Zákia.

Oliveira e Araújo (2005, p.20), afirmam que “é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos”. Os autores, com base no estudo da UNESCO (1998), destacam como elementos de uma escola eficaz, onde os alunos aprendem: 1-biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes; 2-professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas; 3-professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes; 4-prática formal de avaliação de desempenho dos alunos; 5- agrupamento de alunos por critérios de heterogeneidade; 6-ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmônica; 7- envolvimento dos pais no cotidiano escolar. Para eles, esses

elementos indicam que a definição de padrões de qualidade deve passar necessariamente não só pela definição de insumos, mas também de processos.

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005) nos propõem criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação.

Com base neste convite e a partir do discurso democrático e inclusivo, apresentado no Regimento e no Projeto Político Pedagógico da escola, dois documentos essenciais à sua organização e funcionamento, retomamos o foco da presente dissertação: a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade. Neste intuito, as seguintes questões foram selecionadas para nortear o trabalho a ser feito em campo: como se dá a acolhida dos alunos com deficiência nessa escola, por parte da equipe gestora? Como a equipe gestora atua sobre a infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência? Como é feita a gestão do currículo para os alunos com deficiência? De que maneira a equipe gestora contribui para a formação continuada dos professores para atuar na área da educação especial? Qual é a relação estabelecida entre a equipe gestora e as famílias dos alunos com deficiência?

Acreditamos que as respostas obtidas nesta pesquisa, permitirão, além de compreender a dinâmica da gestão escolar para atendimento aos alunos com deficiência, contribuir para o aprimoramento deste atendimento, através da proposição de intervenções que sejam significativas e plausíveis ao contexto escolar.

II. A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

(Parecer CNE/CEB n. 17, de 17/08/2001)

Como apontado no primeiro capítulo, esta dissertação tem como objetivo analisar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

A partir de uma contextualização histórica e legal já apresentada, vimos que ao longo do tempo, a partir de movimentos internacionais, vários esforços foram reunidos em prol da garantia dos direitos humanos e sociais conquistados pelo homem. Dentre estes direitos, o direito à educação, entendido como um direito social fundante, tem se destacado tanto no cenário internacional quanto no cenário nacional. Mas, quando se trata do direito à educação para pessoas com deficiência, é recente o avanço alcançado, especialmente, no Brasil.

Para uma melhor visualização desta trajetória, neste capítulo, apresentamos o tema da política educacional inclusiva e da educação especial, iniciando pelo cenário nacional, passando pelo cenário estadual até chegar ao contexto local: o escolar.

Este capítulo, portanto, é organizado em seções que buscam abordar os principais conceitos e pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva e a educação especial que circulam no Brasil; a política educacional inclusiva e especial sob a ótica da Secretaria Estadual de Minas Gerais e da escola estudada.

2.1. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial no cenário brasileiro

Tratar o tema da Política Educacional Inclusiva e o tema da Educação Especial requer a compreensão de que ambos fazem parte de um sistema educacional institucionalmente estruturado. Esse sistema, como bem define Luck (2010), é composto por dois âmbitos de ação: o macro, referente aos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e o micro, referente aos estabelecimentos de ensino, que são as escolas.

Nesta seção, apresentamos a análise dos temas citados a partir do nível macro do sistema educacional brasileiro. Iniciamos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, instituiu a educação como direito de todos. Além disso, no inciso I, do artigo 206, está estabelecido que o ensino será ministrado com base em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no inciso III do artigo 208, consta que o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

O conteúdo dos artigos 205, 206 e 208 parece articulado entre si, e, diretamente proporcional aos temas da Educação Inclusiva e da Educação especial.

Primeiro, porque a definição da educação como direito de todos traz implícita a ideia de inclusão e conseqüentemente de uma política educacional inclusiva, “fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade” (BRASIL/Ministério Público Federal, 2004).

Segundo, porque ao estabelecer igualdade de condições para acesso e permanência na escola, reforça a ideia da construção de sistemas educacionais inclusivos, “organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos” (BRASIL, Ministério Público Federal, 2004).

E, terceiro, ao recomendar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reconhece a necessidade da oferta de uma educação especial - entendida como condições diferenciadas para o processo educacional-, porém sem

abandonar a ideia de educação para todos, ofertada em condições iguais de acesso e permanência. Pressupõe-se que as escolas comuns da rede regular constituam o ambiente mais adequado para “se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo” (BRASIL, Ministério Público Federal, 2004, p.8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em vigor, contemplou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Mas, de acordo com o Ministério Público Federal (2004), a LDBEN n. 9.394/96, ao manter a educação especial num capítulo destacado da Educação (artigos 58, 59 e 60), leva a uma interpretação errônea do atendimento educacional especializado determinado pela Constituição Federal de 1988, que deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular.

A ideia é que o atendimento educacional especializado – aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência – ocorra para complementar ou suplementar os conhecimentos adquiridos nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino e não substituir a escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.

Para o Ministério Público Federal (2004, p. 10), “a participação dos alunos com deficiência deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades”.

Todavia, na prática, o que ainda ocorre, é a competência dada às famílias dos alunos com deficiência, de optar pelo tipo de estabelecimento – regular ou especial - em que matricularão seus filhos. Isso, sem mencionar os casos em que a própria escola ou rede de ensino induz as famílias à opção pela escola de ensino especial.

Do ponto de vista jurídico federal é possível afirmar, portanto, que ao se admitir a substituição do ensino de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial, na idade de acesso à educação básica obrigatória, o sistema educacional brasileiro está

ferindo o disposto na CF/88, na LDBEN n. 9.394/96 e na Convenção da Guatemala²⁷.

Deixando de lado essa questão do conflito de interpretação do ordenamento jurídico, avançamos um pouco mais na compreensão do processo de implementação da política educacional inclusiva no sistema educacional brasileiro.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001, ratificaram a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e determinaram que os serviços de educação especial sejam garantidos sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Em seu artigo 21, estabeleceu a obrigatoriedade de implementação das diretrizes para a educação especial por todos os sistemas de ensino a partir de 2002, considerando como transição o período compreendido entre 14 de setembro (data de publicação da resolução) e 31 de dezembro de 2001.

O Parecer CNE/CEB n.17, de 17 de agosto de 2001, fundamentou a Resolução CNE/CEB n. 02/2001. Ele é um importante documento a ser estudado pelos profissionais da educação, considerando que seu texto traz orientações que clarificam a operacionalização dos serviços previstos nos artigos 58, 59 e 60, do capítulo V da LDBEN n. 9.394/96. Este capítulo trata especificamente da educação especial.

Em 2008, o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçou a ideia de que a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. A partir desse princípio, a educação inclusiva pode ser compreendida como uma inovação educacional,

²⁷ “A Convenção da Guatemala esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º, nº2, “b”). Assim, as diferenciações ou preferências são admitidas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência. Assim o que está escrito na LDBEN como educação especial deve ser entendido como atendimento educacional especializado, nos termos da Constituição Federal, sob pena de incompatibilidade.” (BRASIL, Ministério Público Federal, 2004).

ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010, também contemplaram a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nelas, a educação especial foi indicada como parte da educação regular, devendo constar do projeto político pedagógico da unidade escolar (Resolução CNE/CEB n. 04/2010, Art. 29). A seção destinada à educação especial também trouxe importantes definições, tais como:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais. (Resolução CNE/CEB n. 04/2010).

Ainda em 2010, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010, ratificou as orientações das DCNGEB (2010), destinadas à educação especial.

As DCNEF determinaram que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Nelas, encontramos a definição para os recursos de acessibilidade, como aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

As diretrizes esclareceram que o atendimento educacional especializado aos alunos da educação especial não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

De acordo com as diretrizes, as formas de oferta do atendimento educacional especializado poderão ser no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados. O atendimento deve ser implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, elaborado com a participação representativa de toda a sociedade civil através de fóruns, conferências, seminários e congressos, e homologado em junho de 2014 para execução até o ano de 2024, trouxe uma meta audaciosa para a educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva, como transcrito a seguir.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, PNE/ 2014)

Os grifos feitos na citação da Meta 4 objetivam destacar que, além da universalização do atendimento às pessoas com deficiência, na faixa etária de 4 a 17 anos, correspondente aos níveis de educação básica obrigatória (educação infantil-pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio), a política educacional brasileira continua recomendando o atendimento a ser feito, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo.

Embora não apresente nenhuma alteração significativa em relação ao princípio da escolha do local de matrícula pela família, o novo plano reforça a necessidade de atendimento à população deficiente a partir da educação infantil, o que pode contribuir para a redução da distorção idade-série, que vinha sendo produzida para essas pessoas até a década mais recente.

Para o cumprimento da Meta 4, foram traçadas 19 estratégias, que contemplam desde a destinação de repasses financeiros, a instalação de salas de recursos multifuncionais, a formação inicial e continuada de professores para atuação no atendimento educacional especializado, até o estabelecimento de parcerias. Uma estratégia que chama bastante atenção é a 4.8, que trata de “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

Nesse sentido, o gestor está proibido de recusar a matrícula de um aluno com deficiência. Por isso, ao receber aluno público alvo da educação especial, deve estar atento aos atendimentos e exigências que a lei garante a esse estudante.

A estratégia 4.4. destaca que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado mediante necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Este pressuposto reforça a necessidade de na escola, antes de se tomar qualquer atitude em relação a alunos com deficiência, ouvir a família e o próprio aluno sobre as suas expectativas e necessidades e, sempre que

possível, articular, parcerias que possam contribuir para uma efetiva qualidade de atendimento à demanda da educação especial.

A partir dos conceitos e pressupostos legais apresentados percebe-se que não basta efetivar a matrícula dos alunos com deficiência. Para atendê-los de forma significativa é preciso também: oferecer atendimento educacional especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar; explorar as potencialidades dos alunos; contar com professores regentes (de turmas e de aula) e do AEE, com formação especializada; com a participação da comunidade escolar; garantir acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; e buscar parceria com outras instituições públicas.

Concluindo a análise do tema da Educação Inclusiva e da Educação Especial no cenário brasileiro, destacamos que um longo caminho foi percorrido para sair do modelo segregacionista e entrar num outro, pautado pelos princípios da preservação da dignidade humana, busca da identidade e exercício da cidadania. Este novo modelo, intitulado inclusivo, coloca todas as pessoas em igualdade de direitos e, no âmbito educacional, reconhece que todas são dignas de educação escolar na rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

2.2. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial sob a ótica da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela legislação federal com vistas a uma política educacional inclusiva a ser implementada pelos sistemas estaduais de ensino, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tem adotado as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Esta afirmativa se efetiva ao observamos o texto de alguns documentos legais.

A Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989, a exemplo da Constituição Federal de 1988, trata da educação como direito de todos (art.195), bem como do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2003, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais publicou o Parecer n. 424, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. De acordo com a Conselheira Avani Avelar Xavier Lanza (2010),

no contexto sócio-histórico em que se insere, o Parecer CEE 424/2003 atende aos dispositivos constitucionais no que dizem respeito ao dever do Estado com a educação, bem como aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – referentes ao dever do Estado com a educação escolar pública (Art. 4º) e a Educação Especial (Capítulo V). (MINAS GERAIS/CEE, 2010).

Nos termos do Parecer CEE n. 424/2003, a Resolução CEE n. 451/2003 fixa as normas para a organização da educação especial no Estado de Minas Gerais. Nesta resolução encontramos as diretrizes que tratam do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a acessibilidade da infraestrutura física, dos mobiliários e equipamentos, bem como do estabelecimento de parcerias, com vistas a garantir um atendimento de qualidade para os alunos com deficiência.

Em 26 de outubro de 2012, foi publicada a Resolução SEE n. 2.197, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Nela, encontramos diretrizes que estão em consonância com a legislação nacional, com os fundamentos e os procedimentos definidos pelo Conselho Nacional e Estadual de Educação. Encontramos, também, uma seção específica para a educação especial, composta de três artigos.

Art. 44- A Educação Especial, 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, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar.

Art.45- O Projeto Político Pedagógico da Escola e o Regimento Escolar devem contemplar as condições de acesso, percurso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular, garantindo o processo de inclusão.

Art.46- O Atendimento Educacional Especializado- AEE, deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em consoante articulação com os demais serviços ofertados.”

(MINAS GERAIS/SEE, Resolução n. 2.197/2012).

Deste texto, observa-se uma transcrição das diretrizes nacionais para a educação especial, tanto na definição dada para a educação especial, quanto nos procedimentos a serem realizados para atendimento aos alunos com deficiência.

Em dezembro de 2013, a Diretoria de Educação Especial, subordinada à Secretaria de Estado de Educação, publicou o Guia de Orientação para a Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O documento que passou por duas revisões, já está na terceira versão, divulgada em junho de 2014. Nele encontramos a afirmação de que “a política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento de direitos, respeito às individualidades e valorização da diversidade”.

Ainda de acordo com o guia, as ações desenvolvidas pela SEE/MG para preparar e adequar as escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, junto aos demais alunos, são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da educação especial nos municípios mineiros.

Em 11 de fevereiro de 2014, a Resolução CEE n. 451/2003 foi revogada e substituída pela Resolução CEE n. 460, de 12 de dezembro de 2013.

Na resolução em vigor, a educação especial, enquanto modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. A resolução define com clareza o Atendimento Educacional Especializado, além de caracterizar o público alvo da educação especial.

A partir destes apontamentos legais acerca da Educação Inclusiva e da Educação Especial sob a ótica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, passamos a analisar como estes temas são tratados no âmbito

micro do sistema de ensino, ou seja, da escola escolhida como objeto de pesquisa.

2.3. A Política Educacional Inclusiva e a Educação Especial no contexto da escola pesquisada

Pensar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva exige a construção de uma relação dialógica com os principais atores desse processo.

Para Passos (1999),

(...) as medidas externas só encontram respaldo se os sujeitos da ação educativa reconhecerem que os projetos que nasceram de decisão externa têm a ver com a identidade e com o projeto pedagógico da escola. É do diálogo produtivo e frutífero com a realidade das escolas que tais decisões podem ser consolidadas. (PASSOS apud AQUINO, 1999: 203).

Daí a importância de o gestor escolar potencializar a sua capacidade de escuta, de entendimento de quais são as necessidades do aluno com uma determinada deficiência, para depois discutir com sua equipe pedagógica o que pode ser feito para adequar todos os recursos da escola para um melhor atendimento a essas pessoas, que vem aumentando cada vez mais nas escolas públicas brasileiras, concretizando, assim, a autonomia da escola, a sua própria, e a dos demais atores envolvidos no processo.

Com base neste entendimento, analisamos como ocorre a gestão escolar em uma escola estadual da rede regular de ensino, em Minas Gerais, buscando compreender como se dá o atendimento aos alunos com deficiência nela matriculados, a partir do 6º ano de escolaridade.

Mintzberg (2010, p.58), sobre os papéis de trabalho do gerente, cita Whitley, defensor da ideia de que “as tarefas gerenciais são específicas ao contexto, dependendo assim do conhecimento da organização em questão e de seus problemas, que mudam constantemente”.

Para Mintzberg (2010, p.61), “o objetivo supremo da gestão é garantir que a unidade sirva ao seu propósito básico”.

Na escola pesquisada, este propósito está representado por meio de seu objetivo geral, estabelecido, teoricamente, para “proporcionar ao educando

a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para a sua autorealização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos” (Regimento Escolar, 2013). Também foram estabelecidos nove objetivos específicos, dos quais o primeiro é a ratificação do objetivo geral, transcrito na íntegra.

Em busca de consolidar os compromissos estabelecidos no Regimento Escolar, encontramos no Projeto Político Pedagógico da escola uma clara preocupação com a construção de uma aprendizagem significativa, por meio da prestação de assistência ao aluno com dificuldades, buscando “fazer do erro uma oportunidade de aprendizado” (PPP, 2013: s/p.). Esta ideia pode ser compreendida como adoção do princípio inclusivo proposto pela educação contemporânea.

A opção da comunidade escolar por uma educação inclusiva, em consonância com as orientações internacionais, nacionais e estaduais, normatizada em seus Regimento e Projeto Político Pedagógico nos dá, por conseguinte, liberdade para verificar, através do cotidiano da escola, como ocorre na prática, o atendimento dado a alunos com deficiência.

Assim, saímos do campo da teoria e passamos para o campo da prática. Considerando a mudança de paradigma da integração²⁸ escolar da pessoa com deficiência para a sua inclusão, no sentido de promover meios de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, respeitando suas limitações e potencialidades, nossa metodologia para apurar o trabalho do gestor frente às demandas da educação especial, será pautada em uma pesquisa qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso.

Estudos de caso propiciam uma ferramenta rica para a apresentação de problemas na administração pública (sejam eles reais ou fictícios), de tal forma que os usuários - estudantes, profissionais ou professores – podem auferir benefícios significativos. Os casos podem abranger, de modo singular, a gama de questões relacionadas a políticas públicas e gestão. (...) Os casos fornecem o contexto e as nuances que, apesar de muitas vezes constituírem um desafio para os que não têm experiência, refletem a realidade da administração

²⁸ “Se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar *menos restritivo possível*. Visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas”. (GLAT e BLANCO in: Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, 2007: p. 26).

pública de forma mais fiel do que o discurso puramente teórico. (GRAHM, 2010, p. 15-16).

Para a realização do estudo de caso de uma escola pública da rede estadual mineira de ensino regular, optamos por realizar a coleta de dados necessários à verificação da gestão escolar que está sendo praticada, por meio de dois instrumentos.

O primeiro deles se refere à entrevista semiestruturada, assim denominada por se basear em um roteiro definido com os tópicos que serão abordados com os entrevistados, de forma oral.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215)

Para a realização da entrevista semiestruturada, escolhemos a diretora, os três vice-diretores e as três supervisoras pedagógicas, acreditando que, pelo papel que desempenham na escola, eles são atores com forte poder de influenciar os demais atores da comunidade escolar, com vistas a garantir uma educação de qualidade para todos os seus alunos, inclusive aqueles com deficiência.

O Diretor Escolar, mais que um administrador, deve exercer sua missão de verdadeiro líder da Escola, conciliando as demandas burocráticas e pedagógicas, estimulando a participação dos pais e da comunidade, gerindo os recursos públicos, formando seus professores e funcionários, trabalhando as relações interpessoais, tudo para garantir que todos os alunos progridam. (MINAS GERAIS/SEE: Guia do Diretor Escolar, s/d.)

De acordo com o Termo de Compromisso firmado para exercer, em confiança, a função de Vice-Diretor de Escola Estadual em Minas Gerais, dentre outras coisas, o servidor se compromete a zelar para que a escola estadual onde exerce as funções de Vice - diretor (a) eleve os padrões de aprendizagem escolar de seus alunos e contribua para a formação da cidadania.

(MINAS GERAIS/SEE: Resolução n. 1.812/2011 – Anexo III).

O Especialista da Educação tem papel importante na coordenação e articulação do processo ensino aprendizagem, sendo co-responsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.

(MINAS GERAIS/SEE: Guia do Especialista em Educação Básica, s/d, p. 13).

Para esse grupo de atores o roteiro da entrevista semiestruturada contempla perguntas relativas a temas como o perfil profissional dos respondentes, o projeto político pedagógico da escola, concepções, conceitos e pressupostos teóricos da educação inclusiva e o atendimento ofertado a alunos com deficiência.

Para uma melhor compreensão do processo da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, acreditamos que outros atores escolares também deveriam ser ouvidos.

Por isso, o segundo instrumento de coleta de dados se refere ao grupo focal que, diferentemente da entrevista, “reúne um conjunto de pessoas selecionadas para discutir e comentar um tema, objeto de pesquisa, a partir da experiência pessoal de cada uma” (POWELL E SINGLE APUD GATTI, 2012, p.7). A escolha deste instrumento se deveu ao fato de seu objetivo se voltar à “captura, a partir de trocas realizadas no grupo, de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações”, conforme apontam Morgan e Krueger, citados por Gatti (2012, p. 9).

Em função do problema e dos objetivos apresentados neste estudo, os participantes convidados foram organizados em três grupos focais, “compostos por um quantitativo entre seis a doze pessoas”, conforme recomendado por Gatti (2012, p. 22-23).

O grupo 1 seria composto por professores que lecionam para alunos com deficiência matriculados em turmas de 7º ano do ensino fundamental.

O grupo 2 por alunos com deficiência que estão cursando o 7º ano em 2015.

O grupo 3 por familiares de alunos com deficiência que cursam o 7º ano em 2015.

A escolha do 7º ano de escolaridade foi associada ao pressuposto de que estes alunos tiveram um ano inteiro de vivência na escola, após cursarem nela, o 6º ano do ensino fundamental, em 2014. Em decorrência disso, a composição dos demais grupos focais teve como referência o 7º ano de escolaridade.

O grupo focal composto pelos professores objetivou conhecer o que eles pensam sobre a educação inclusiva e como agem para efetivá-la no contexto da escola.

De acordo com a SEE/Minas Gerais, “O papel do professor é o de agente mediador do processo de aprendizagem, levando em consideração as diferenças individuais e proporcionando atividades diversificadas e motivadoras, que façam do ensino e da aprendizagem grandes aventuras” (MINAS GERAIS/SEE, 2006, p. 23).

Neste sentido, ouvir os professores foi uma forma de legitimar a pesquisa em tela, pois são eles, os atores que estão diretamente ligados à efetivação da política educacional inclusiva, uma vez que suas ações ocorrem em sala de aula, através de um contato diário e desafiador com o aluno.

Os grupos focais planejados para aplicação a alunos com deficiência e seus familiares, tiveram como objetivo investigar o conhecimento destes atores sobre a educação inclusiva, bem como a visão sobre os profissionais da escola em relação ao atendimento dos alunos com deficiência.

Embora estes grupos focais não tenham sido aplicados devido à dinamicidade do ambiente escolar, os alunos com deficiência e seus familiares foram ouvidos através de entrevista semiestruturada.

O aluno, principal foco da escola, é um sujeito, e como tal deve ser ouvido, para que possa ser atendido em suas necessidades e anseios, além dos objetivos acadêmicos já definidos nas legislações e documentos orientadores sobre o currículo a ser aprendido.

A família, ao lado do Estado, é responsável por garantir a educação dos filhos (LDBEN n. 9394/96, art. 2º.). Logo, é natural que participem da trajetória escolar dos filhos de modo a contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma harmoniosa tanto para os professores quanto para os estudantes. No caso específico de alunos com deficiência, esta

participação se torna ainda mais importante, tendo em vista as informações a serem dadas sobre o processo de desenvolvimento desses sujeitos, que inicia muito antes da escola, no ambiente familiar.

Utilizando os instrumentos da entrevista semiestruturada e do grupo focal, apostamos na possibilidade de obter informações que nos permitissem responder, a partir de dados reais, às questões que compõem a presente seção, sobre a Política Educacional Inclusiva no contexto da escola pesquisada: como se dá a acolhida dos alunos com deficiência nessa escola, por parte da equipe gestora? Como a equipe gestora atua sobre a infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência? Como é feita a gestão do currículo para os alunos com deficiência? De que maneira a equipe gestora contribui para a formação continuada dos professores para atuar na área da educação especial? Qual é a relação estabelecida entre a equipe gestora e as famílias dos alunos com deficiência?

A expectativa não foi a de esgotar o tema, mas a partir do ponto de vista de atores importantes no processo de gestão escolar, propor ações focalizadas na melhoria do atendimento aos alunos com deficiência, matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade.

A intenção se tornou, então, a de contar com o envolvimento e o comprometimento destes atores, concebidos como promotores de inovações e mudanças, para a implementação das ações de intervenção educacional, pois sem a participação efetiva de cada um deles, toda a estrutura pensada se tornaria vazia e sem sentido.

2.3.1. A gestão escolar e o acolhimento dos alunos com deficiência

O paradigma da educação inclusiva pressupõe o atendimento de todos os alunos no ambiente escolar, sem quaisquer formas de discriminação. Nesse sentido, tratar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como ocorre o atendimento a alunos com deficiência numa

escola estadual de ensino regular implica, essencialmente, pensar a gestão da educação como um todo.

Segundo Gracindo (2007, p.34), a gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso”.

Por isso, entendemos ser importante traçar o perfil de cada um destes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Para tornar isso possível, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas e grupo focal.

As entrevistas foram realizadas com a equipe gestora, composta por uma diretora e três vice-diretores e com uma supervisora pedagógica.

Os grupos focais foram planejados para aplicação a representantes de três segmentos da comunidade escolar: professores, pais de alunos e alunos, com escolha criteriosa de seus componentes.

Inicialmente, o 7º ano de escolaridade foi utilizado como referência para essa escolha, partindo do pressuposto de que, com pelo menos um ano de vivência na escola, os participantes teriam melhores condições para discutir suas experiências e contribuir com informações relevantes ao estudo. Entretanto, considerando a necessidade de ampliação da amostra da pesquisa, o 9º ano de escolaridade, o 1º e o 3º ano do ensino médio, por possuírem alunos com deficiência em sua composição, também fizeram parte da escolha.

O grupo de professores foi constituído de nove profissionais, sendo dois de língua portuguesa, um de matemática, um de história/sociologia, um de geografia, um de ciências/biologia, um de inglês, um de arte e um de educação física.

Objetivando encontrar os professores selecionados em um mesmo dia e hora, a diretora convocou uma reunião coletiva a ser realizada em um sábado, no horário de oito às dez da manhã. No dia da reunião, a diretora iniciou os trabalhos e depois abriu espaço para que a pesquisadora pudesse conversar com os presentes sobre a pesquisa em curso, e convidar os professores previamente escolhidos para participar do grupo focal. Os professores selecionados que estavam presentes, aceitaram a proposta e mudaram de sala para colocar a dinâmica em prática.

Para o encontro com os pais de alunos com deficiência, foi enviado, com antecedência de dois dias, um bilhete assinado pela diretora, solicitando a presença deles para tratar de assunto referente a seus filhos. De dez pais convidados, somente uma mãe compareceu à escola no dia e horário marcado, uma quarta-feira, às dezessete horas, conforme sugestão dada pela diretora, a partir de sua experiência no trato com a questão.

Mediante este resultado, resolvemos fazer uma nova tentativa de ouvir os pais usando outra estratégia. Solicitamos à diretora o número do telefone de contato das famílias previamente selecionadas e ligamos para os responsáveis. Por telefone, explicamos que o contato se dava em virtude de uma pesquisa em curso na escola e solicitamos a participação deles, deixando livre a escolha do dia e horário para o nosso encontro. Assim, conseguimos ouvir mais dois pais de alunos com deficiência.

Desta forma, o grupo focal planejado para ser realizado com pais de alunos com deficiência acabou se transformando em entrevistas semiestruturadas. Por este motivo, na representação do segmento pais de alunos com deficiência, a pesquisa conta com a informação de três componentes, que foram entrevistados individualmente.

Para ouvir representantes do segmento alunos com deficiência, planejamos um grupo focal composto por dez estudantes. Eles foram selecionados em virtude do tipo de deficiência apresentada e observando-se o ano de escolaridade, preferencialmente o 7º ano. Alunos de outros anos de escolaridade, exceto o 6º ano do ensino fundamental, também foram selecionados. O 6º ano foi excluído por considerar que os alunos acabaram de ingressar na escola e, por esse motivo, pouco poderiam contribuir com informações consistentes para a pesquisa. Enviamos aos responsáveis destes alunos uma carta – autorização para que eles pudessem ser ouvidos. Seis retornaram com autorização. Devido à matrícula dos alunos em horários diferentes, não foi possível realizar a técnica do grupo focal, que acabou se transformando em entrevistas semiestruturadas.

A entrevista com mais de um aluno ao mesmo tempo só foi possível no caso de dois alunos com deficiência auditiva, por estudarem na mesma

turma. Para comunicar com eles, contamos com a participação da Professora Intérprete de Libras, profissional de apoio destes alunos em sala de aula.

No total, foram ouvidos cinco alunos com deficiência, sendo dois com deficiência auditiva, um com baixa visão, um com deficiência intelectual e um com deficiência intelectual e transtornos associados (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade).

O perfil dos representantes de cada um dos segmentos mencionados será apresentado a seguir, iniciando pela equipe gestora da escola pesquisada. Posteriormente, será feita a identificação da demanda de alunos com deficiência atendida na escola em 2015, para finalmente, chegar ao ponto principal dessa seção: o acolhimento feito pela escola para esta demanda específica de alunos.

2.3.1.1- Perfis dos atores participantes da pesquisa

Entrevistando os atores da equipe gestora, constatamos que a atual gestora e seus três vice-diretores possuem formação acadêmica na área das Ciências Humanas²⁹: Língua Portuguesa, História e Geografia.

Constatamos também que a gestora tem uma longa trajetória profissional pautada pela experiência em sala de aula. O mesmo caminho foi percorrido pelas vice-diretoras 1 e 2. Apenas o vice-diretor 3 está no início de sua caminhada profissional.

A gestora e os vice-diretores 2 e 3 estão vivendo sua primeira experiência na gestão, enquanto para a vice-diretora 1 essa é a segunda vez, sendo nesta escola, no entanto, a primeira.

A gestora, incentivada por colegas para se candidatar ao cargo de diretora e após passar por um processo de escolha pela comunidade escolar, assumiu a administração da escola em setembro de 2011. Os três vice-diretores, a convite dela, compuseram a chapa inscrita à época da eleição.

Além da equipe gestora, a escola conta no seu quadro de pessoal com três vagas para a supervisão pedagógica, sendo uma para cada turno de

²⁹ Classificação constante do Manual Operacional do Usuário, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Sistema de Administração de Pessoal – SISAP. Módulo de Escolaridade. Rotina: formação escolar. Prodemge. 2008.

funcionamento: manhã, tarde e noite. Atualmente, a supervisora pedagógica do turno matutino está afastada em licença saúde. As supervisoras pedagógicas do turno vespertino e noturno estão em exercício do cargo e são identificadas na pesquisa como supervisora pedagógica 1 e supervisora pedagógica 2. No entanto, um dia antes da realização das entrevistas, a supervisora pedagógica 1 afastou em licença saúde. Logo, a pesquisa contará com informações de apenas uma das três supervisoras pedagógicas.

A supervisora pedagógica 2 começou sua trajetória na supervisão escolar em 1984. Foi supervisora na zona rural, no Conservatório Estadual de Música e depois parou. Recentemente, voltou a atuar no cargo após nomeação por concurso público e está lotada na escola pesquisada há dois anos. Está aposentada no cargo de professora, pelo qual foi diretora da escola estadual de educação especial, por muitos anos.

Nas entrevistas realizadas, os atores da equipe gestora e a supervisora pedagógica 2 expressaram que, juntos, buscam garantir a organização e o funcionamento da escola, pensando nos alunos enquanto família, enquanto seres humanos.

Como uma equipe pedagógica não se faz completa sem a participação dos professores, para conhecê-los, ainda que de forma representativa, foi realizado um grupo focal, composto por nove profissionais habilitados nas diversas áreas de conhecimento. A coleta de dados evidenciou que os professores deste grupo possuem de cinco a mais de vinte anos de experiência docente, e que em maioria, atuam com o magistério por escolha própria. Possuem uma extensa jornada de trabalho como professor, o que nos leva a pensar que essa realidade pode ser usada como justificativa para a dificuldade em se manter atualizados para o exercício da profissão.

O perfil do segmento pais de alunos com deficiência foi traçado por meio de uma representação simbólica, resultado das respostas obtidas nas entrevistas realizadas. O perfil delineado aponta para pais que participam minimamente do processo de ensino e aprendizagem dos filhos, tanto em casa quanto no ambiente escolar.

Os alunos que participaram da pesquisa possuem entre 12 e 17anos,³⁰ e possuem algum tipo de deficiência e/ou transtorno associado, conforme laudo médico constante de suas pastas individuais arquivadas na escola. Eles apresentaram conhecimento sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, embora superficialmente.

2.3.1.2- Identificação da demanda de alunos com deficiência

Como vimos no Capítulo 1, conforme o Decreto Estadual/MG n. 46.264/2013 (Art. 2º) “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”.

Referente à demanda de alunos com deficiência matriculados na escola em 2015, a equipe gestora apresentou dificuldade para dar informações exatas sobre a quantidade e o tipo de deficiência atendida. Os dados obtidos estão representados no Quadro 3.

Quadro 3. Identificação da demanda de alunos com deficiência em 2015

Tipos de deficiência	Número de alunos identificados pelos entrevistados				
	Gestora	Vice-diretora 1	Vice-diretora 2	Vice-diretor 3	Supervisora Pedagógica 2
Intelectual	maioria	02		06	não especificou
Síndrome de Down ³¹	02				não especificou
Auditiva	04				
Visual	03	03		não especificou	não especificou
Física	—	01		01	não especificou

Fonte: dados obtidos a partir de respostas dos entrevistados.

A gestora apontou a deficiência intelectual como predominante. Relatou dois casos de Síndrome de Down, três casos de cegueira parcial³² -

³⁰ Por serem menores, os alunos foram ouvidos mediante autorização assinada por um de seus responsáveis legais. No caso de alunos com deficiência auditiva, a entrevista foi realizada com a participação da Professora Intérprete de Libras.

³¹ A Síndrome de Down, conforme orientações da SEE/MG para fins de informação no Sistema SIMADE é considerada como Deficiência Intelectual.

³² Termo utilizado pela gestora para se referir a alunos com visão em apenas um olho.

sendo dois no ensino médio e um no ensino fundamental-, além da deficiência auditiva - sendo dois alunos nos anos finais do ensino fundamental, um aluno no ensino médio e outro na EJA fundamental.

A vice-diretora 1 disse não saber todos ainda, mas que tinha certeza de cinco casos. Logo depois, disse ter outro caso de deficiência intelectual, descoberto recentemente, justificando que até então esses alunos estudavam em outra escola e que às vezes os pais não trazem o laudo no dia da matrícula.

O vice-diretor 3 relatou que existem outros casos que não são de deficiência, como dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividade.

A supervisora pedagógica 2 disse não ter nenhum caso confirmado no seu turno, mas que tem conhecimento de casos nos outros turnos, como baixa visão, deficiência mental, Síndrome de Down e cadeirante.

No grupo focal de professores, foi possível perceber a mesma dificuldade apresentada pela equipe gestora para identificar os alunos com deficiência, matriculados na escola, em 2015.

Quanto às famílias, foi possível perceber uma dificuldade para falar sobre a condição de deficiência dos filhos. Uma das mães entrevistadas, por exemplo, não admitiu a situação real da filha, que possui laudo de deficiência intelectual³³. Um pai usou as seguintes expressões ao se referir ao filho: “Ele tem dificuldade pra aprender, eu tenho certeza que ele tem”; “Parece que a mente dele não desenvolveu bem”. Outra mãe disse: “Ele tem atraso mentalmente”; “Eu sei que ele não tem facilidade para aprender muito, mas não é tudo que ele tem dificuldade, entende bastante de coisa”; “Eu queria até um dia conseguir ter um laudo dele”; “Tem vez que eu acho que ele até é autista. Mas eu ainda não tenho esse laudo não”.

Por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), constatamos que a escola atende, em 2015, à seguinte demanda.

³³ Na pasta individual da aluna consta cópia do laudo médico e ela inclusive frequenta o Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos na Escola Estadual de Educação Especial no contraturno de sua escolarização.

Quadro 4. Número de alunos com deficiência atendidos pela escola em 2015

Deficiência/TGD	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA III EF	1º EM	3º EM	Total
Intelectual	15	05	11	01	03	02		37
Auditiva		01			01			02
Surdez		01						01
Baixa Visão						01		01
Transtorno Desintegrativo da Infância	01							01
Múltipla DI e TDI						01		01
DI e BV				01				01
DA e BV							01	01
Física				01				01
TOTAL	16	07	11	03	04	04	01	46

Fonte: Dados extraídos do SIMADE em 20/04/2015. A escola alimenta o sistema com base em laudos médicos arquivados nas pastas individuais dos alunos.

Obs.: TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento; DI: Deficiência Intelectual, TDI: Transtorno Desintegrativo da Infância, DA: Deficiência Auditiva, BV: Baixa Visão; EJA: Educação de Jovens e Adultos; EF: ensino fundamental; EM: ensino médio.

Uma análise comparativa do Quadro 4 em relação à informações obtidas nas entrevistas realizadas, leva-nos a concluir que a equipe gestora, a supervisora pedagógica e os professores da escola conhecem parcialmente o número de alunos com deficiência matriculados na escola, bem como os tipos de deficiência que estes alunos têm. Permite-nos ainda depreender que a falta de controle destes dados, por parte da equipe gestora e pedagógica, pode interferir de forma negativa na recepção adequada dos mesmos ao ingressarem na escola, bem como na promoção de sua inclusão da forma necessária e adequada.

Identificada a demanda de alunos com deficiência na escola, em 2015, e sua classificação conforme dados constantes no Sistema SIMADE,

avançamos em nosso estudo, para saber como se dá o contato inicial da escola com estes alunos e seus familiares.

2.3.1.3 O contato inicial com os alunos com deficiência e seus familiares

Segundo a gestora (2015),

Na hora que chega é mais difícil. Depois não. Depois deixa de ser novo. Acaba vendo que ele é realmente diferente, vai conhecendo, vai vendo que não tem habilidade para uma coisa, mas ele sabe, tem coordenação motora boa, sabe desenhar muito bem, vai conhecendo no dia a dia.

De acordo com a gestora, em 2015, a escola recebeu “alunos em situações mais agravantes”. Em razão disso, algumas mães desses alunos procuraram a escola para explicar a situação deles.

A gestora relatou que, de 2011 até agora, somente duas famílias haviam procurado a escola no momento da matrícula para informar que seus filhos tinham deficiência e explicar a necessidade deles em decorrência disso. No primeiro caso, tratou-se de uma aluna com Síndrome de Down e, no segundo, de um aluno com baixa visão. Ela disse que, no entanto, ocorrem casos de só tomar conhecimento da situação de deficiência do aluno quando a mãe é chamada à escola.

A gestora afirmou que o contato inicial com a situação de deficiência dos alunos acontece mais por parte da escola em direção à família do que da família em direção à escola.

A gestora ressaltou que, somente no final do ano letivo de 2014, a escola estadual de educação especial e a APAE a avisaram sobre o encaminhamento de matrículas de alunos com deficiência para ingresso no 6º ano, em 2015.

Ainda sobre o contato inicial com os alunos com deficiência e seus familiares, a vice-diretora 1 disse ter feito somente um atendimento referente a essa situação em época de matrícula. Porém, relatou ter conhecimento sobre uma mãe de aluno do vespertino, que levou o filho à escola, apresentou-o à diretora e entregou o seu laudo. A vice-diretora finalizou esse relato dizendo que “não são todos os pais que passam o laudo para a escola”.

A vice-diretora 2, ao afirmar que famílias de alunos com deficiência - ingressos no 6º ano em 2015 - procuraram a escola para informar a situação dos filhos, ratificou a fala da gestora e também da vice-diretora 1.

O vice-diretor 3 relatou que duas mães de alunos do 6º ano, em 2015, procuraram-no para apresentar o filho, para explicar como era a dificuldade dele e do que necessitava. Em relação a outros alunos com deficiência, que já estudavam na escola, afirmou saber que algumas mães procuraram a diretora e que pais de alunos com deficiência auditiva procuraram a escola objetivando a criação de mecanismos para adaptação dos filhos. Para ele, “quando tem a participação dos pais, abrindo para a direção quais as necessidades dos filhos, se consegue ir mais à frente”. O vice-diretor 3, a exemplo da gestora, também evidenciou que, muitas vezes, “é a direção da escola ou os professores que dão conta que há um aluno com deficiência e que precisa de informações para ajudá-los”. Em sua opinião, isso implica em perda de tempo.

A supervisora pedagógica 2, por sua vez, não soube dizer como ocorre o contato inicial da escola com os alunos com deficiência e seus familiares, argumentando que não há nenhum caso confirmado no seu turno.

De acordo com relatos dos vice-diretores 2 e 3, é a partir do conhecimento dos casos de alunos com deficiência, que a gestora ou os vice-diretores conversam com as supervisoras e *informam* aos professores sobre quais os alunos possuem laudo, para tentar dar atenção especial a eles. Do mesmo modo, os demais funcionários também são *avisados*.

Os termos destacados permitem inferir uma ausência de discussão entre os atores da equipe gestora e os demais profissionais sobre como será o processo de escolarização dos alunos com deficiência na escola. Esse entendimento também se fez presente na fala dos professores participantes do grupo focal.

Eles falaram em falta de interação e diálogo da equipe gestora e supervisão pedagógica no tratamento dos casos de alunos com deficiência atendidos pela escola. Questionados sobre o tipo de deficiência dos alunos matriculados em 2015, obtivemos as seguintes respostas:

Não houve assim uma reunião ainda da supervisão pra mostrar, mas a gente sabe que tem o laudo.

Alguns é visível, né?

Não tenho conhecimento dos alunos com diagnóstico clínico de deficiência intelectual. Não deu tempo ainda.

Mas tem uns que a gente percebe.

Mas tem família também que esconde o laudo!

As informações prestadas pelos representantes do segmento pais de alunos com deficiência evidenciaram que eles também não sabem falar claramente sobre a deficiência de seus filhos. Nos três casos, eles se reportaram à dificuldade de aprendizagem para se referir ao assunto.

Portanto, a partir dos depoimentos da equipe gestora, da supervisora pedagógica 2, dos professores e de representantes do segmento pais de alunos com deficiência, conclui-se que o contato inicial da escola com os alunos público alvo da educação especial, ao ingressarem na escola, e com seus familiares, ainda é restrito.

Os relatos evidenciaram, por parte da escola, uma preocupação centrada no diagnóstico clínico³⁴ dos alunos e um atendimento superficial, pautado em informações e avisos, sem estudos de casos para a elaboração de um planejamento que leve em consideração as necessidades de cada desses estudantes.

Mas, apesar disso, parece haver uma naturalidade por parte da equipe gestora ao receber esse grupo de estudantes, sem indícios de resistência ou recusa em atendê-los.

Em outras palavras, pode-se dizer que a equipe gestora tem demonstrado interesse em criar condições de acesso à escola para os alunos com deficiência. Resta saber, portanto, em que medida as condições para a participação e a aprendizagem destes alunos têm sido criadas, e de que

³⁴ “(...) não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”. (BRASIL/MEC/SECADI/DPEE, 2014).

maneira estão respaldadas no Projeto Político Pedagógico da escola, ao prever as atividades educativas cotidianas e as formas de sua execução.

A subseção seguinte será destinada a apresentar e discutir estas condições.

2.3.1.4 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e seus princípios norteadores

Partindo do pressuposto de que “a consolidação de uma escola de qualidade é uma exigência da sociedade” (MINAS GERAIS/SEE, 2011) e que, por isso, é de fundamental importância assegurar a implementação do PPP na escola, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico. Conhecer a maneira como a escola construiu e implementa o seu projeto, através da definição de diretrizes, finalidades, princípios e objetivos em linhas gerais, possibilita-nos compreender, também, de que forma o grupo de alunos com deficiência será atendido, considerando-o como uma parte apenas, de toda a diversidade a ser atendida pela escola.

Quanto ao processo de elaboração e implementação do PPP, a gestora informou que, ao assumir a gestão da escola em 2011, “nem sabia o que era o PPP e o Regimento”. A elaboração do PPP, em sua gestão, contou com a ajuda de Analistas Educacionais do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), lotados na SRE/Ubá. Ela explicou que essa elaboração se deu por meio da discussão feita pelos atores internos da escola, a partir de um documento referência enviado pela SEE/MG. A gestora destacou que neste processo “a participação maior foi dos professores”.

Comungando dessa explicação, os vice-diretores disseram.

Vem uma referência e trabalha em cima dessa proposta aí.

É feita reunião, discute com os professores, eles dão opinião.

Feito em comum com a comunidade escolar, mais ligado aos profissionais da escola, porque não tem muito apoio de fora para ajudar a elaborar o documento.

Reúne com os professores e faz internamente, mas não é colocado muito em prática não.

No entanto, as declarações dadas pelos professores participantes da pesquisa expressaram pouco envolvimento deles no processo de elaboração do PPP.

Eu acredito que a Proposta Político Pedagógica fica sempre no papel. Nunca houve assim, no momento de um módulo, parar, analisar, ver realmente os anseios, as necessidades, mas isso não é realidade só dessa escola, mas de todas as 3.712 escolas estaduais de Minas Gerais.

A gente não tem tempo pra estudar.

Eu acho que nós estudamos sim. Superficial. Há mais tempo.

Pergunta uma cláusula do PPP, ninguém sabe.

Sempre é citado, perguntam pra gente o que a gente acha, mas nunca foi passado.

Um estudo do PPP institucional bem elaborado, se teve, se elaborou, foi uma pessoa.

Agora, que nós aqui dentro participamos de maneira ativa na construção dele, não!

O projeto não sai do papel. A gente não vê o resultado, a gente acaba não tendo interesse.

Estas respostas também podem ser entendidas como indicativo de desinteresse, por parte dos professores, no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. A falta de tempo para estudar foi usada como justificativa para o desconhecimento do documento.

No entanto, a legislação da rede estadual de Minas Gerais prevê uma carga horária³⁵ semanal destinada a reuniões e estudos com os professores. Como será que esta carga horária vem sendo efetivada nessa escola? Será que esse tempo não tem sido utilizado pela equipe gestora para discussão com os professores, sobre o PPP e outros assuntos relacionados ao processo ensino e aprendizagem, inclusive o atendimento a ser ofertado aos alunos com deficiência?

³⁵ Conforme dispõe a Lei n. 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende:

I-16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência;

II-8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a)4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b)4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Resolução SEE n. 2.741 de 23 de janeiro de 2015).

Respostas de outros professores mostraram que a equipe gestora da escola, juntamente com a supervisão pedagógica, não desconsiderou totalmente a participação dos professores no processo de elaboração do PPP da escola.

Eu lembro que teve uma reunião aqui na escola que a gente reuniu em grupo... pra colocar, pra discutir a proposta, pra mandar pra superintendência. Nós participamos levantando as necessidades da escola. Foi feita uma reunião, pegando a opinião de cada um em grupo, e depois a supervisora ia montar essa proposta e ia mandar pra a superintendência. Assim que passou pra gente.

Eu acho que teve uma reunião. Foi dividido por área. A gente colocou no papel e não teve retorno do que foi feito.

O depoimento acerca da falta de retorno do que foi feito nos remete a pensar que, se por um lado a equipe gestora se esforçou para envolver os professores no processo de elaboração do PPP, por outro, depois que o documento ficou pronto, parece não ter havido por parte dessa mesma equipe um esforço para que os profissionais da escola se apropriassem dele.

Diante do fato da não apresentação do PPP já pronto, uma professora se manifestou, trazendo à baila, a responsabilidade dos professores, não só no processo de elaboração, mas também de implementação do documento.

Eu acho que a gente tem que se interessar mais pelo projeto da escola. Não é só problema de direção, supervisão. Parte muito da gente também. Nós temos que procurar ver. Talvez tivesse uma cópia desse projeto pra gente tá sempre lendo. Será que eu estou realmente fazendo isso? Eu tô seguindo mesmo o projeto político pedagógico da escola? Eu acho que a gente não pode jogar a “culpa”, na direção, supervisão.

Falta no próprio professor essa vontade!

Para uma maior interação com o PPP da escola, a mesma professora fez alusão à utilização da carga horária destinada às atividades extraclasse para estudo do documento.

Cabe à gente utilizar essas horas que tem que cumprir na escola e pedir o PPP da escola. Dar uma lida. Ler um pedacinho hoje, um pedacinho amanhã. Ir lendo pra ficar por dentro das propostas da escola.

Este depoimento foi complementado por outro professor.

Nas sugestões propostas pela Secretária de Estado da Educação para cumprir as atividades extraclasse, consta a participação na elaboração do PPP.

Ele concluiu dizendo que,

Precisa uma ressignificação das nossas atitudes. Temos que compartilhar de maneira unida com a equipe de gestores. Temos sim que acatar essa busca também. Participar mais.

Quanto à participação dos pais e alunos na elaboração do PPP, respostas dadas por participantes da pesquisa evidenciam um total descaso do segmento em relação ao assunto.

Não há participação dos demais funcionários **nem da família** (grifo meu).

O comparecimento dos pais é mínimo.

Convida o aluno maior. Mas se veio, que eu esteja lembrando, uns dois ou três, uma vez.

Questionados sobre o PPP da escola, a primeira representante do segmento pais de alunos com deficiência, disse não conhecê-lo, assumindo a própria culpa por isso: “eu acho que foi por causa da minha falta mesmo, de tá mais presente na escola” e o segundo se expressou da seguinte forma: “Não conheço. Nunca me apresentou, nunca procurei saber. Nem sabia que tinha”. A terceira representante também disse não conhecer o PPP da escola, nem ter sido convidada para participar da elaboração dele.

Os três representantes do segmento pais de alunos com deficiência não conhecem o Regimento nem o Projeto Político Pedagógico da escola e reconhecem a própria culpa em relação a isso, por falta de estar mais presente na escola e de se interessar pelo assunto. Os dois primeiros usam o trabalho como motivo para justificar suas ausências nas reuniões da escola. A terceira disse que seu marido comparece às reuniões de pais, mas que ele pouco se manifesta nelas.

Indagados sobre as regras de funcionamento da escola, destacaram:

O aluno não pode entrar por estar usando roupa curta e em casos de atraso, só acompanhado do responsável.

Não pode chegar atrasado né? Não pode entrar sem uniforme. A regra aqui é assim. Que eu saiba é.

Não pode é conversar na sala, brincadeiras de mau gosto no recreio. Só isso que eu sei. E esses meninos fazem, não tem jeito, eles fazem.

Apesar de saberem algumas regras de funcionamento da escola e até concordarem com elas, conforme expressaram: “Senão vira bagunça, né?”, os pais participantes da pesquisa não souberam dizer com clareza sobre critérios de enturmação, formas de avaliação utilizadas pelo professor, nem critérios de promoção de um ano de escolaridade para outro. Também não revelaram nenhuma preocupação quanto a esses procedimentos.

Da mesma maneira, os alunos entrevistados disseram não conhecer o Regimento Escolar nem o Projeto Político Pedagógico da escola. Eles disseram ter tomado conhecimento de algumas regras de funcionamento da escola pelos próprios colegas ou professores. Somente um mencionou o fato de, no ato da matrícula, receber “uma folha” que fala das regras de funcionamento da escola.

Em suma, sobre o processo de elaboração e implementação do PPP da escola, os dados coletados permitiram concluir que, ainda que os atores escolares demonstrem saber da necessidade de participar de sua elaboração, conhecê-lo e trabalhar pela sua efetivação, essa prática ainda não foi consolidada.

Posto isso, é possível afirmar que há necessidade de se envidar esforços por parte de todos na concretização da proposta de uma gestão democrática, determinada textualmente há 25 anos pela Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI), e, mais recentemente, pela própria escola, em seu Regimento (art. 4º, inciso VIII - versão atualizada em dezembro de 2013).

Além da gestão democrática, o Regimento Escolar também menciona que a escola fará o seu projeto pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar.

No entanto, a pesquisa demonstrou que isso não vem ocorrendo de fato na escola. As discussões e as reflexões para a definição de que tipo de ensino se quer oferecer, para quais alunos, quando e como ensinar, não têm sido feitas pela escola de forma adequada e satisfatória. Menos ainda, quando se trata do atendimento a ser ofertado aos educandos com deficiência.

Quanto aos princípios educacionais que norteiam o PPP da escola, o direito à aprendizagem - fio condutor de qualquer proposta pedagógica numa perspectiva inclusiva - não se fez presente no discurso dos atores escolares participantes da pesquisa.

A gestora iniciou sua fala referindo-se ao perfil dos alunos que a escola recebe. Para ela, eles apresentam dificuldade de aprendizagem e isso está relacionado à questão familiar. Mas, ressaltou que também recebe alunos bons. Segundo a gestora, o compromisso maior da escola é “mudar a sua cara, elevar os seus resultados em relação às avaliações externas, e fazer história junto com os alunos”. No entanto, não evidenciou de que forma este compromisso se tornará efetivo na prática pedagógica dos professores.

Para a vice- diretora 1, o compromisso da escola passa por

Ajudar os alunos de forma geral, não só os alunos especiais, mas os alunos com outros problemas que são sérios, de drogas... e então tentar ajudar, da melhor forma. Não é expulsar. É chamar os pais, conversar e tentar resolver da melhor forma possível.
Esses meninos têm que estudar. O melhor caminho é esse.
Eu incentivo muito esses meninos a estudar, e estudar mais, porque parar não vai resolver o problema.

Para o vice-diretor 3, esse compromisso também é pautado em melhorar o rendimento não só de entendimento de disciplina, de conteúdos, mas dos alunos de forma geral, de visões de mundo, criticidade. Ressaltou que “a escola recebe alunos com muito problema familiar, social, e por isso há dificuldades para alcançar as metas passadas pelo governo”.

Muitas vezes o que se está fazendo é tratar esses alunos como família. Dar educação não de conteúdos, mas socializar, familiarizar - questões que não são cobradas nas provas externas, e sim o rendimento enquanto aprendizado do conteúdo.

Esta fala evidencia uma preocupação por parte do informante em relação ao aprendizado de conteúdo.

A supervisora pedagógica 2 relatou que o compromisso da escola é equivalente a uma “imparcialidade para conviver com as diferenças” e à capacidade de “ser o mais linear possível nas atitudes”, mas não descarta a responsabilidade de passar conteúdo, “tudo com base na responsabilidade, no comprometimento e na cobrança”.

Mediante os depoimentos dos atores da equipe gestora e supervisora pedagógica, pode-se dizer que, em virtude do perfil da clientela atendida, o trabalho que a escola vem realizando, foca a socialização dos alunos, para depois se preocupar especificamente com o processo ensino e aprendizagem, que, de certa maneira, parece estar em segundo plano na escola.

Isso nos remete a uma necessária reflexão: seria esse um processo possível de dicotomização?

Analisando o Regimento e o Projeto Político Pedagógico da escola, a resposta seria não.

O Regimento (2013, p.8) estabelece que o objetivo geral da escola é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para a sua autorealização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos”. O Projeto Político Pedagógico, por sua vez, baseia-se numa visão genérica de educação, implícita na missão a ser realizada pela escola:

Atender as expectativas dos alunos, dos professores, da família e da comunidade. Estas expectativas giram em torno da melhoria da qualidade do ensino, da promoção e do crescimento integral do aluno, sua formação como cidadão crítico e participativo.

Tornar a escola um espaço de construção de novos conhecimentos, atitudes e habilidades, contextualizadas nos problemas contemporâneos, aproximando-os à vida do cidadão crítico, adquirindo competência para saber fazer, saber pensar e saber agir.

Promover uma educação humanística, assumindo com dignidade a autonomia e o exercício da cidadania, tornando a escola prazerosa, num trabalho coletivo, abrindo caminho para uma vida melhor, formando seres humanos competentes, solidários e autônomos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, s/p.).

Contudo, no depoimento dos professores, esta missão é apresentada de maneira fragmentada.

Formar pessoas em condições de enfrentar o mercado de trabalho e a sociedade.

A ideia da escola é formar cidadãos críticos.

A missão da escola hoje é preparar os alunos pro mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a diversidade, em momento algum foi cotejada na fala dos professores. Além disso, nenhuma referência foi feita à garantia de aprendizagem dos alunos.

Do mesmo modo, a expectativa por parte dos professores em relação ao prosseguimento de estudos dos alunos, questão abordada no objetivo geral do Regimento Escolar, parece não existir.

Muitos deles nem pensam em entrar na faculdade. O objetivo deles é terminar o ensino médio e entrar no mercado de trabalho.

Formar cidadãos pro mercado, pro exercício da cidadania, ter condições básicas para ingressar no mercado de trabalho, trabalhar num caixa de supermercado, numa loja. Não é função do Estado prosseguir com os estudos do aluno, se ele vai fazer faculdade ou não. É que ele tenha o domínio das habilidades mínimas necessárias pra viver.

Eu vejo o ritmo de cada turma, cada aluno, sabendo que a maioria da minha clientela aqui não vai prosseguir em faculdade. Mas não é a proposta também atualmente do Estado.

E se algum for pra faculdade, é uma faculdade particular das redondezas mesmo. Eles não alçam vôos maiores pra uma Federal de Juiz de Fora, uma Federal de Viçosa, de forma alguma!

Considerando a baixa expectativa apresentada pelos professores em relação ao futuro acadêmico de seus alunos, indagamos a eles novamente: neste contexto, qual é o compromisso principal da escola?

Entre as respostas dadas, destacamos o uso dos termos socialização e cidadania.

A utilização destes termos para definir o compromisso principal da escola conduz a um entendimento de não haver, por parte dos professores, crença na capacidade dos alunos de aprenderem, e a partir disso, participarem e transformarem o seu espaço social. Além disso, ao fazerem referência ao ingresso no mercado de trabalho, a ideia que se tem é que ao instrumentalizar

os alunos para um posto de trabalho, a socialização e a cidadania mencionadas estarão garantidas. Isto, no entanto, contraria a perspectiva apresentada por um aluno com deficiência intelectual, ao afirmar que deseja cursar o SENAI e veterinária. Ou seja, ao contrário dos professores, os alunos possuem crença na continuidade de seus estudos.

O papel da escola enquanto instituição formadora do saber também não se fez presente na fala dos professores. Esta ausência pode representar uma perda significativa da principal função da escola, a de ensinar. A educação escolar, “que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino”, conforme preconiza o § 1º do artigo primeiro da LDB n. 9.394/96, parece ter assumido uma forma, mais de socializar as pessoas que formá-las academicamente, distanciando-as do mundo do trabalho e da prática social, contrariando o que estabelece a citada lei (Artigo 1º, § 2º).

Uma representante do segmento pais de alunos com deficiência, disse acreditar que os professores, a supervisora, a diretora, a equipe da escola trabalhe de forma a garantir que os alunos aprendam. Mas, ao mesmo tempo pareceu não estar convencida disso.

Eu creio que sim, né? Só que tem que eu vejo assim, não passa muita tarefa, muita coisa pra estudar igual lá no Colégio, eu vejo falar, né? Também não sei. Que eu não participo, até hoje eu não participei da reunião aqui, entendeu? Então eu não posso entrar em detalhes se eles fazem ou não. Eu tô falando o que eu acho. Eu acho que devia passar mais dever, passar mais trabalho, pra ocupar mais.

Considerando que a comunidade escolar propõe a garantia de ensino e aprendizagem, com qualidade, como seu objetivo geral e missão institucional, e analisando os relatos dos pesquisados, é possível verificar um descompasso entre o discurso que intenciona melhorias nas condições de vida dos educandos e a prática pedagógica centrada na socialização dos indivíduos.

Necessário se faz, portanto, compreender o termo socialização, que vai além da simples interação cotidiana entre pessoas. Em nosso entendimento, a socialização que pretende incluir o indivíduo na sociedade, por meio de ações concretas, exige um saber formal, a capacidade de ouvir e agir em situações diversificadas e de respeitar o ser humano, sem quaisquer formas de discriminação.

É importante também, ter clareza sobre a formação para o exercício da cidadania, processo que ocorre em diversos ambientes sociais, e que na escola passa, necessariamente, pela aprendizagem acadêmica, de habilidades pessoais e sociais.

Em outras palavras, não há como promover a formação de um cidadão crítico, ativo e participativo se não houver aprendizado. Certamente, essa trajetória precisa ser contextualizada para o devido atendimento a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Nesta perspectiva, buscamos conhecer as concepções de educação inclusiva que circulam no contexto escolar.

Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que, ora elas se confundem com o conceito de educação especial, voltadas somente para o atendimento das pessoas com deficiência, ora elas se referem a todo tipo de aluno que a escola recebe.

Indagada sobre seu entendimento acerca da educação inclusiva, a gestora respondeu:

Eu entendo que não posso deixar esses meninos³⁶ fora. Eu tenho que integrá-los no meio dos outros. Ele tem que sentir que é capaz como os outros, pensando ele como pessoa, enquanto família. A gente sensibiliza com isso. Mas, sabemos da dificuldade que a escola tem em receber esses alunos.

Através desta fala, percebe-se que o entendimento de educação inclusiva, por parte da gestora, está vinculado a ideia da educação especial como algo à parte do ensino regular. O uso do verbo integrar pode ser traduzido como uma crença na educação inclusiva, não como possibilidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência em interação com os pares, mas como um direito legal de estar na escola comum: “(...) e que nós sabemos que temos que incluí-los” (GESTORA, 2015).

Apesar disso, questionada sobre outros grupos de pessoas que a escola atende, além do grupo de pessoas com deficiência, a gestora se posicionou da seguinte forma:

³⁶ Termo utilizado pela gestora durante a entrevista para se referir a alunos egressos da escola de educação especial.

Como é uma escola que recebe alunos de outras escolas, alunos de periferia, então nós temos aqui todos os tipos de problemas. Nós temos que pensar numa escola que recebe todo tipo de aluno.

Então nós recebemos meninos que vem de família desestruturada, famílias que mexem com droga, menino que dormiu fora de casa porque o pai e a mãe estavam alterados, e que vem pra escola e que traz isso pra escola.

Eu não escolho o aluno que vai chegar. Eu tenho que tentar, de certa maneira, me adequar a esses alunos e adequar esses alunos à escola.

Tratando do direito à educação, enquanto garantia constitucional e do acesso, pode-se afirmar que a escola é inclusiva, pois segundo a gestora, recebe todo tipo de aluno. No entanto, ela mesma parece não ter consciência de que isso seja parte de um processo inclusivo. É importante ressaltar que somente o acesso à escola não a torna inclusiva, já que outros aspectos também são importantes para que isso ocorra.

Para a gestora, a educação inclusiva “é uma coisa nova, que está começando, que não sabemos lidar com ela ainda”, e por isso, não acredita que ela seja igualmente possível e eficiente para todos, mas que pode vir a ser. Durante a entrevista ela apresentou o seguinte questionamento: “A questão é como lidar, como trabalhar?” Concluiu dizendo que “Hoje, não é fácil”.

Para ela, esses alunos vão conseguir o mínimo em seu percurso acadêmico. Acredita que “se no final do 3º ano do ensino médio ele escrever pelo menos uma carta terá alcançado 100%. A gente sabe que o limite dele é menor que do outro”.

A vice-diretora 1 apresentou dificuldades para dizer sobre o seu entendimento acerca da educação inclusiva.

Precisa de uma pessoa especializada. Precisa de um apoio da Secretaria para ajudar os alunos e os professores, e até mesmo a direção (diretor, vice-diretor).

Sobre a inclusão ser igualmente possível e eficiente para todos os casos, inclusive para os alunos com deficiência, afirmou: “Eu acho que é possível, desde que tenha um apoio da Secretaria da Educação. Não dá para generalizar”.

A vice-diretora 2 se referiu à educação inclusiva da seguinte maneira.

Uma educação que inclui todos. Principalmente os que têm problemas intelectuais, problemas mais agravantes, problemas mais sérios, talvez. São crianças, adolescentes que tem problemas, que tem que ser cuidados, olhar com olhares diferentes para eles, não no sentido de recriminar, pelo contrário, de ter mais atenção, mais carinho.

Para ela, a educação inclusiva não é igualmente possível e eficiente para todos, porque cada caso tem que ser olhado diferente. “Dentro da limitação de cada um, eles podem ter futuro sim”.

Para o vice-diretor 3,

A inclusão é você pegar essas crianças com várias dificuldades e trazer pra a escola, tentar incluir nesse ambiente, porque na verdade ela vai viver em sociedade, ela vai viver com todos, ela não vai viver só com os que têm deficiência. Só que na verdade é meio complexo pra uma escola que não tem infraestrutura atender essa inclusão. O que eu vejo é realmente isso. Eles tão tentando incluir, mas acho que deveria ter sido mais discutido como essa inclusão deveria ter sido feita.

Na verdade, essa inclusão, eu não sei se poderia tá passando também por questões de crianças que tem problemas familiares, crianças que tem problemas de vícios. Mas o que é mais debatido em relação à educação inclusiva é justamente as crianças com deficiência mental, física. Esse é o principal foco.

O vice - diretor 3 disse que, “de certa forma, para alguns a deficiência vai dificultar muito, até mesmo para terminar o ensino médio, mas para a maioria deles não vai atrapalhar em nada o futuro”. Citou os seguintes exemplos.

Nos casos da deficiência física e auditiva, com esse trabalho de inclusão e com pessoas podendo dar assistência, vai facilitar o aprendizado e ele vai ter o mesmo aprendizado que um aluno que convive com ele em sala de aula. Mas, referente à deficiência intelectual, os alunos têm outro grau de acompanhamento em relação aos demais. Nesse caso, não saberia dizer se eles conseguiriam o mesmo ritmo dos demais. Até mesmo por não ter muito conhecimento de como funciona a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Na percepção da supervisora pedagógica 2, a educação inclusiva é uma questão de humanidade, que “gera um movimento dentro da escola com o professor, onde o trabalho é maior, porque o menino que vem incluído na escola, que tem algum tipo de necessidade, ele vem com tudo diferente do que você está esperando”.

Ela acredita que a inclusão possa ser igualmente possível e eficiente para todos, usando a seguinte frase para reforçar sua crença: “é desumano achar que não tem que ser”. Partindo do pressuposto de que todo mundo tem condições e pode ser incluído, “depois é que se vê o que vai acontecer, o que vai ser, o que não vai ser, quem vai ajudar, quem não vai ajudar.”

Para a supervisora pedagógica 2, mesmo que a pessoa tenha alguma deficiência não quer dizer que ela seja uma pessoa que não aprenda. “Aprender menos ou aprender mais, isso é detalhe”. Ela acredita que muitos deles não vão chegar a lugar nenhum, referindo-se à questão acadêmica, mas acha justo eles estarem na escola de ensino regular. “Acho justo pra ele; ele, pessoa, ele aluno, ele ser humano, sentir que é igual a todo mundo”.

Os professores pensam que educação inclusiva é:

Incluir todas as diferenças em uma aula só. Incluir e fazer com que eles participem com os alunos assim ditos “normais”.

É a gente preparar mesmo pra receber esses alunos.

É integrar os portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, tornando eles aptos à aprendizagem normal.

Receber vários tipos de deficiência. Atender as necessidades deles junto com os outros. A adaptação deles com os outros.

É uma educação dentro da sala de aula no meio de todos que estão ali.

É mostrar que são normais também.

Já tem essa inclusão na escola, não de alunos portadores de deficiências visíveis, constatadas por laudo, mas essa inclusão ela já vem de muitos anos. É aquele aluno que não aprendia num ano a ler, ele ficava dois, três anos no primeiro ano. É isso! Não estamos falando só de aluno com deficiência.

Nós trabalhamos com esses alunos aqui na escola, a maioria deles é inclusão, Síndrome de Down, autista, eu acho que não é só isso, quando fala inclusão, a gente recebe alunos com deficiência em casa.

Essa inclusão não é só de alunos constatados com laudos.

Para os professores, a inclusão de alunos com deficiência é possível, mas,

Não depende só do professor e da escola. Aí já envolve pai, família, tudo.

Depende de políticas públicas educacionais eficazes. Porque só a escola não consegue não.

Não adianta cobrar e jogar tudo nas costas da escola.

A própria família às vezes não aceita. A família é muito importante porque é a base. Se não nos ajudar não tem jeito.

A ideia é muito interessante, tá no papel colocada, mas tem que ter aí família, escola, gestão compartilhada, recursos financeiros, professor de apoio, salas com menor número de alunos, com condições física, material pedagógico, que realmente atendam a essas necessidades.

Talvez não seja tão eficiente no resultado.

Do segmento pais de alunos com deficiência, somente uma mãe disse ter ouvido falar sobre educação inclusiva e educação especial, e apresentou as seguintes definições.

Educação inclusiva é quando as crianças têm problemas mentais, qualquer problema, a pessoa especial, vai incluir com os outros alunos. Às vezes eu acho que é certo. Às vezes eu acho que não. Porque muitas vezes esses meninos não são bem vistos. Eles não conseguem acompanhar os outros alunos na sala. Igual, (...), a gente vê, tem professores que sabem lidar com esse tipo de aluno e têm outros que não sabem.

Educação Especial é pras pessoas especiais. Tinha que ser, eu acho que tinha que ser assim. Porque eles não conseguem acompanhar o ensino. Igual aqui na escola tem, eu sei que ele tá na turma mais ou menos igual a ele. Eu acho certo, porque se ele ficar com outros alunos pode até se sentir mal. Pode abusar, os outros colegas, sem querer, sabe como que é a adolescência, né? Eles são bem críticos.

A partir dos relatos apresentados pela equipe gestora, pela supervisora pedagógica 2, pelos professores e por uma representante do segmento pais de alunos com deficiência, constata-se um entrelaçamento entre as concepções de educação inclusiva e de educação especial. Essa constatação nos ajuda a afirmar que no contexto escolar, ainda é nebulosa a compreensão do princípio da política educacional inclusiva proposta pelo governo federal e ratificado pelo sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

Ao se referir à educação inclusiva, os atores escolares entrevistados voltaram seu olhar para a educação especial, focando os casos de alunos com deficiência. Somente depois de terem sido instigados a refletir sobre educação inclusiva e educação especial é que reconheceram a diversidade da demanda com que trabalham na escola cotidianamente e que, neste contexto, está inserido o grupo de alunos com deficiência, uma parte apenas do todo.

Além disso, expressaram opiniões diversificadas sobre a educação inclusiva ser igualmente possível e eficiente para todos os casos, inclusive os alunos com deficiência. Neste aspecto, ficou evidente que, quando se trata de deficiências do tipo física, visual e auditiva, acredita-se na possibilidade da inclusão, mas quando se trata de deficiência intelectual, a crença não é a mesma.

Após serem esclarecidos sobre o conceito de educação inclusiva e educação especial, os representantes do segmento pais de alunos com deficiência consideraram que a escola pesquisada é uma escola inclusiva, por atender todo tipo de aluno, incluindo seus filhos, que possuem deficiência. Esta concepção pode ser ilustrada pela seguinte afirmativa: “pelo exemplo do meu filho tá aqui. Pela dificuldade que ele tem, ele é bem aceito”.

O mesmo ocorreu na entrevista realizada com os alunos com deficiência, ao serem indagados sobre os termos educação inclusiva e educação especial.

Considerando que os conceitos de educação inclusiva e educação especial são distintos, conclui-se que é preciso promover na escola uma reflexão acerca desses conceitos preconizados pelo sistema estadual de ensino de Minas Gerais, bem como de suas aplicações no contexto escolar.

2.3.2. A gestão escolar e sua atuação sobre a infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência

Retomando Gusmão (2013) ao defender a ideia de que o acesso e a permanência dos alunos na escola estão vinculados não só à aprendizagem, mas também às condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços,

iniciamos esta seção tratando das condições da rede física da unidade pesquisada.

Para a gestora, a acessibilidade do prédio da escola não é satisfatória. Tomando como exemplo um aluno cadeirante, disse que não há banheiro apropriado e que não tem rampa. Em outro exemplo, no caso dos alunos com Síndrome de Down, disse que há pouca visibilidade espacial para acompanhar o deslocamento deles, já que a escola é muito grande, revelando assim uma preocupação com a segurança deles dentro do próprio estabelecimento.

A vice- diretora 1 levantou a questão da escola ter um segundo andar e não ter rampas para acessá-lo. “Nesse caso se for usar o salão que fica nele, aí não tem jeito. Os professores têm que passar o vídeo, por exemplo, na sala de aula mesmo”. Relata que existe rampa para deslocamento até a biblioteca e que o banheiro está próximo da sala de aula.

O vice- diretor 3 também não considera satisfatória as condições da rede física da escola. Segundo ele, há muitas dificuldades, porque o prédio é muito antigo, não tem infraestrutura necessária, principalmente para a deficiência física. Neste caso, é preciso transportar a pessoa de um lugar para o outro. Para ele, isso limita a independência das pessoas com deficiência dentro da escola e não há profissionais capacitados para apoiá-las, por exemplo, no uso do banheiro.

Para a supervisora pedagógica 2, pensando em outros casos de deficiência, as condições de acessibilidade do prédio são satisfatórias, mas pensando no cadeirante, é preciso fazer alguma coisa para melhorar a acessibilidade. Relata que “pro menino sair da sala e ir pro pátio, alguém tem que pegar a cadeira e levantar, porque não tem rampa”. Disse que o banheiro precisa de adaptações.

Para os professores, “os banheiros deixam muito a desejar”.

Observa-se que em relação ao tema da acessibilidade, há necessidade de providências em relação à organização dos espaços da escola de forma que todos tenham acesso a eles e possam participar de todas as atividades propostas.

Deixando um pouco de lado a rede física, veremos agora como os alunos com deficiência são atendidos na escola no que tange ao uso de equipamentos e mobiliários.

Quadro 5. Identificação de equipamentos e mobiliários destinados ao atendimento de alunos com deficiência

Tipos de deficiência	Itens identificados pelos entrevistados				
	Gestora	Vice-diretora 1	Vice-diretora 2	Vice-diretor 3	Supervisora Pedagógica 2
Intelectual	–	–	–	–	–
Síndrome de Down	–	–	–	–	–
Auditiva	–	–	–	Tem uma aluna que usa aparelho.	–
Visual	–	–	–	–	–
Física	mesa em sala de aula	utiliza a mesa do professor. Falta mesa adaptada no laboratório de informática. Na biblioteca tem mesa que dá para usar.	–	mesa adaptada em sala de aula	–

Fonte: dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Ao nos referirmos aos mobiliários e equipamentos é possível abstrair do Quadro 5, que a escola possui condições restritas de atendimento aos alunos com deficiência, principalmente a física. Verificamos nos arquivos da escola e constatamos que a deficiência física do aluno citado pela equipe da escola é do tipo diparesia, com acometimento dos membros inferiores, sem déficit cognitivo. A deficiência deste aluno foi adquirida através de um acidente automobilístico. Considerando o tipo de deficiência física do aluno, os equipamentos e mobiliários necessários são cadeira de rodas, carteira adaptada ou mesas nas quais sua cadeira de rodas possa ser acoplada. A cadeira de rodas usada pelo aluno é própria. Quanto às mesas, percebe-se uma improvisação para que o aluno possa ser atendido, já que ele usa a mesa do professor.

De acordo com o vice- diretor 3, a escola recebeu, recentemente, recursos financeiros³⁷ para adquirir cadeira de rodas e mesas adaptadas, que estão em processo de execução.

Quanto às deficiências intelectual, auditiva e visual, não houve manifestação por parte dos entrevistados. Esta ausência de manifestação nos leva a pensar em uma possível falta de conhecimento sobre os recursos de acessibilidade existentes para os alunos com essas deficiências por parte tanto dos atores da equipe gestora quanto da supervisora pedagógica 2, o que nos parece bastante grave.

Da rede física e dos mobiliários e equipamentos, passamos a analisar como os alunos com deficiência são atendidos na escola no que se refere aos materiais didático-pedagógicos.

Como parte dos insumos necessários à qualidade do ensino e da educação, os materiais didático – pedagógicos da escola, na concepção da gestora, não são adequados. Ela argumenta que para baixa visão, por exemplo, não tem livro adaptado.

Para a vice-diretora 1, sobre isso, tem que ver com os professores. “Eles vão ter que ir à biblioteca e pesquisar. A biblioteca da escola tem um acervo muito bom”. Ela acha que vai depender de cada professor, e que se pesquisar encontrará sim. Para a aluna com baixa visão que está no ensino médio, relatou que a diretora já foi à sala dos professores e repassou a necessidade de ampliar as provas para a aluna. Para outro aluno com baixa visão, que acabou de chegar à escola, e que só agora o pai trouxe o laudo, não sabe informar se foi repassado para os professores.

A vice-diretora 2, disse que, “esse assunto fica por conta das supervisoras, que elas têm de dar um apoio para os professores”.

O vice-diretor 3 afirmou que os materiais utilizados são os mesmos usados por todos os alunos. Segundo ele, não existe um material específico

³⁷ Os recursos financeiros mencionados se referem ao Programa Escola Acessível implementado pelo Ministério da Educação em parceria com os sistemas de ensino. “O programa constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo e, objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, aquisição de **mobiliários acessíveis**, bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas e recursos de alta tecnologia assistiva” (grifo meu). Ofício Circular SB/SA n. 192/2014 de 01/10/2014, assinado pela Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Subsecretário de Administração do Sistema Educacional da SEE/MG, à época.

para os alunos com deficiência. Para os alunos com baixa visão, “as provas são ampliadas pelos professores, que também produzem textos com letras mais fáceis para entendimento e, na hora de escrever no quadro, sempre procuram estar atentos para usar letras maiores”.

A supervisora pedagógica 2 ratifica a informação dada pelos vice-diretores 1 e 3 sobre os procedimentos adotados pela escola para atendimento aos alunos com baixa visão.

Os professores disseram que, “Tudo é ampliado, as atividades, os exercícios, as provas” (se referindo a alunos com *baixa visão*); “Não tem material específico não, só a Intérprete de Libras mesmo” (referindo-se a *alunos com deficiência auditiva*).

Ressaltamos que nenhum dos atores da equipe gestora, nenhum dos professores e nem a supervisora pedagógica 2 fez referência aos materiais didático - pedagógicos para atendimento dos casos de alunos com deficiência intelectual. Essa ausência de manifestação nos leva a pensar, mais uma vez, em uma possível falta de conhecimento de todos sobre os recursos de acessibilidade existentes para os alunos com essa deficiência.

Certamente, isso implicará em dificuldade na implementação dos procedimentos a serem utilizados pelos professores, bem como o uso de estratégias e materiais para a operacionalização de suas aulas, em conformidade com o currículo a ser ensinado.

2.3.3. A gestão do currículo para alunos com deficiência

Se o acesso dos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino está legalmente garantido, a permanência por meio de um percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, ainda precisa ser conquistada. Consideramos que o caminho a ser trilhado rumo a essa conquista perpassa, também, pela gestão do currículo escolar.

Moreira e Candau (2007) entendem o currículo como:

Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos

desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18-19).

Assim, o currículo é o instrumento de trabalho do professor e precisa ser entendido como algo, além de uma lista de conteúdos de cada componente curricular. Portanto, pensar o currículo é pensar que tipo de educação se quer enquanto construção de pessoas.

Neste sentido, para que haja uma efetiva implementação do currículo para alunos com deficiência, primeiro, é preciso saber se a educação que a escola propõe é igual para todo mundo. Depois, que tipo de ensino está sendo ofertado a eles e qual o propósito desse ensino.

A gestora evidenciou uma preocupação, que julgamos pertinente, ao relatar que não sabe se “os profissionais recebem esses alunos pensando que tem que passar um conteúdo, e certos de que esses alunos não vão aprender, não entendem como vão lidar com a aprovação deles”.

Para a gestora,

o professor preocupa enquanto professor, porque ele tem o compromisso de ensinar os alunos e que eles aprendam pelos menos setenta, oitenta por cento, ou pelo menos cinquenta por cento, para ser aprovado. Os professores sabem que quando recebem esses alunos eles não vão conseguir os cinquenta por cento para ser aprovado. E daí surge a questão: o que fazer com esses alunos?

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014, p. 11), “a escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito”.

Em linhas gerais, as diretrizes educacionais brasileiras apontam como principal função da escola a garantia do direito de aprender de todos os alunos.

Para Castro e Regattieri (2010),

Os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/estabelecimento de ensino com o qual tem vínculo de trabalho(CASTRO E REGATTIERI, 2010, p.14).

A gestora da escola pesquisada, em seu relato, afirmou que o currículo vem pronto da SEE/MG, através de uma matriz curricular previamente estabelecida. Para ela, “falta liberdade à escola para agir”.

A vice- diretora 2 disse que, para a organização do currículo escolar, os professores são reunidos por áreas e é feita uma discussão com base no CBC³⁸, disponibilizado pela SEE/MG.

Os professores participantes da pesquisa confirmaram a existência do documento e expressaram o seu cumprimento, com um tom muito mais de subordinação a uma determinação legal, do que na crença de que a proposta atenda aos anseios e necessidades da comunidade escolar.

Atendemos às normas da Resolução 666/2005 que trata dos conteúdos básicos comuns (CBC).

Tem que seguir o CBC.

Procuro também seguir o CBC.

Passo sábado e domingo pesquisando CBC pra trazer matéria pra dentro de sala.

Na opinião de um dos professores,

Muitas vezes o CBC não atende. Seria interessante que o novo governo cortasse esse CBC e desse mais autonomia ao professor. Porque não construímos uma proposta político pedagógica, porque o CBC já vem imposto de maneira legal pela SRE, pela SEE.

Neste trecho, constata-se que o professor coloca em discussão a questão das amarras que o currículo unificado traz para a prática dos professores no cotidiano das escolas.

³⁸ CBC- Conteúdo Básico Comum: currículo proposto pela Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais para os anos finais do ensino fundamental e médio, através da Resolução SEE 666/2005. A resolução estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais. O currículo de Minas Gerais se pauta nas diretrizes nacionais, formuladas nos PCNs. Em seu artigo 2º, é clara a marca da democratização da educação pela liberdade que se dá às equipes escolares de inserirem no currículo mínimo, outros conteúdos que consideram primordiais para o desenvolvimento do educando. Os CBCs devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e necessidades dos alunos. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 04 abr. 2015.

Vale ressaltar que o CBC é uma referência mínima de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, tendo o professor autonomia para a discussão coletiva dessa proposta e adequações de forma a atender a diversidade da escola.

No entanto, mesmo sabendo que a imposição do CBC pelo sistema estadual de ensino é uma importante reflexão a ser realizada por todos, os professores mostram-se inertes frente a uma situação que também é de possibilidade da escola enfrentar, conforme afirmam Moreira e Candau (2007, p.19): “O papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

Neste contexto, pensar a gestão do currículo para alunos com deficiência parece-nos algo inatingível. Se a gestora e os professores reivindicam mais autonomia para tratar do currículo que vai ser trabalhado com todos os alunos da escola, alegando que ele já vem pronto e é imposto pela secretaria de educação, discutir as adaptações e flexibilizações necessárias para o devido atendimento aos alunos com deficiência, em momento algum foi mencionado pelos participantes da pesquisa.

Conforme evidenciado pela equipe gestora e professores, em seus depoimentos, a educação especial sequer foi tratada na última reunião de reelaboração do PPP da escola. Logo, é possível afirmar que, na escola pesquisada, não existe gestão do currículo para os alunos com deficiência.

Moreira e Candau (2007, p.19), afirmam que é “nossa obrigação, como profissionais da educação, participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”.

Assim, ao invés de se pensar em uma desconstrução do currículo proposto pelo sistema, o que há é uma necessidade de retomada de discussões que busquem construir bases de adaptação desse currículo, de forma a operacionalizar o que a escola pretende e quer ensinar, seja para os alunos, em geral, ou para os alunos com deficiência, em particular.

2.3.4. A gestão escolar e a formação continuada dos professores para atuação na área da educação especial

De acordo com Freire (2005, p.22), é necessário que o professor “assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Este pensamento de Freire deve ser considerado para os professores que atendem, também, aos alunos com deficiência. Assim, os professores que têm esses alunos em suas salas de aula, precisam saber observar a realidade de cada um e ser capaz de, em um contexto coletivo, trabalhar em busca da superação das dificuldades e barreiras apresentadas, de forma que esses alunos também possam se beneficiar do ensino ministrado e aprender de forma instigante e criativa.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais,

Aos professores que estão exercendo a regência é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial (MINAS GERAIS/SEE, 2014, p. 27).

No entanto, para trilhar o caminho proposto, tanto por Freire quanto pela SEE/MG, é necessário que os professores adquiram conhecimento sobre as especificidades inerentes a cada tipo de deficiência para ajudar o aluno a lidar com sua condição. Para isso, a formação continuada torna-se medida imprescindível. Não se trata de ensinar aos professores tudo sobre todas as deficiências, mas de mostrar-lhes meios pelos quais poderão se tornar aptos a atender aos seus alunos da melhor maneira possível. Neste sentido, o trabalho interdisciplinar é indispensável e precisa ser orientado aos professores no âmbito da formação continuada.

Na escola pesquisada, foi possível verificar que este tipo de formação, voltada à questão das deficiências, está longe de ser uma realidade.

Na opinião da gestora, primeiro a equipe pedagógica precisa ser preparada, para depois promover estes momentos com os professores da escola.

Para a vice- diretora 2, a equipe pedagógica da escola tem sim condições de promover uma formação continuada, mas até agora não foi organizada nenhuma. Para ela, há professores que se interessam em fazer cursos e outros que não, mas eles também não reivindicam esta oferta.

O vice- diretor 3 afirmou que sempre se discute o tema, mas que ele mesmo nunca parou para estudar, avaliar, saber como funciona. Alega que não teve esta formação na graduação e o pouco que sabe é por meio dos próprios alunos e professores que lidam com isso no dia a dia. Disse que já procurou saber e tem informação de que há cursos à distância sobre a inclusão. Os professores podem fazê-los para aprimorar seus conhecimentos.

A supervisora pedagógica 2 relatou que “o Estado oferece formação todo dia e toda hora. O problema é a clientela que quer ou que não quer”. Ela exemplificou.

Porque tá tendo o Curso de Libras³⁹ agora, né? Eu tô sabendo disso, tá acontecendo à noite. Então, é muito engraçado, eu tenho visto gente entusiasmada e tenho visto gente falando assim: não sei pra quê isso? Mas brasileiro cê sabe, né? Então é isso, a escola é uma amostragem da sociedade. A sociedade é isso. É uma guerra de um quer, outro não quer, um acredita, outro não acredita. Mas, eu acho até que o Estado oferece, e eu posso falar? Mesmo que não oferecesse, o professor comprometido, se ele tem um menino, ele vai na internet também e consegue achar um monte de coisa que ele pode fazer, né? Mas...

Para ela, a equipe pedagógica da escola tem condição de discutir com os professores, “pegar um texto, uma lei, qualquer coisa e estudar, discutir, e ver se é ou se não é”.

Se vai chegar a algum consenso muito bom, médio, regular ou nenhum, aí é outra coisa. Mas, eu acho isso interessante porque, 70 pessoas, 100 pessoas, 50, 10 pessoas pensando, é claro que tem sempre saída. Então assim, eu acho que tem condição sim. Não de...

³⁹ O Curso de Libras citado pela supervisora pedagógica 2 é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para profissionais da rede pública de ensino. Em 2014 a SRE/Ubá organizou, na escola pesquisada, uma turma com 24 participantes que foram até o final do curso. Desta turma, 09 eram profissionais da escola pesquisada. Destes 09, uma era Vice- diretora, 06 eram professores e 02 eram ATBs. Em 2015, há uma turma em curso, iniciada em 16/03/15, com 20 participantes. Destes, 03 são profissionais da escola pesquisada, sendo dois professores regentes de aula e uma professora para ensino do uso da biblioteca. Fonte: arquivo da Equipe do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI) da SRE/Ubá.

de grande coisa, mas em relação de estudo, de discussão, isso eu acho que tem condição.

Os professores relataram que não tiveram cursos de formação continuada promovidos pela própria escola em relação às deficiências dos alunos, mas que a diretora divulga os cursos ofertados pelo sistema.

Indagados sobre o uso das atividades extraclasse para esse fim, os professores concordaram que essa carga horária pode ser utilizada para esse tipo de estudos, de capacitação em serviço.

Por meio dos relatos apresentados foi possível perceber que a formação continuada dos professores sobre o tema das deficiências é bastante deficitária, requerendo uma ação pontual, de forma a reverter este quadro.

2.3.5. A gestão escolar e sua relação com as famílias de alunos com deficiência

A educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, tanto pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, quanto pelo artigo 2º da Lei Federal n. 9.394/96. Portanto, essa educação, que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, é responsabilidade de todos, escola e família.

Por isso, falar da gestão escolar numa perspectiva inclusiva sem envolver as famílias dos alunos, equivale a negar o direito de participação desses importantes atores, tanto nas experiências escolares de seus filhos quanto nas experiências da comunidade escolar, de um modo geral.

Assim, ao conversar com os atores da equipe gestora e com a supervisora pedagógica 2, buscamos conhecer que tipo de relação é estabelecida entre a escola pesquisada e os familiares dos alunos com deficiência.

Segundo a gestora, há família que apresenta problema de aceitação da condição do filho. Neste caso, “a família acha que os outros vão rir dele”. Na opinião da gestora, isso representa um medo. Referindo-se a uma situação específica, relatou que conversou com a mãe, dizendo: “a escola acolheu o

menino, a turma acolheu o seu filho”. Então, a mãe tranqüilizou-se, mas na questão de aprendizado, ainda não. A gestora considera que a dificuldade maior das famílias é por causa do tamanho da escola. Relatou que, à medida que há necessidade, as famílias são chamadas à escola.

Do ponto de vista da vice- diretora 1, os pais que procuram a escola são bem recebidos. Relatou: “Inclusive, nós, até eu mesma fiquei muito preocupada com a mãe. Eu acho que essa mãe precisa ter também um esclarecimento, um acompanhamento.” Para ela, alguns pais já são bem esclarecidos e outros não. Citou também o seguinte exemplo de relacionamento com a família: “Ano passado, havia uma aluna que estudava à noite. Ela exigiu a presença da mãe no final do projeto, quando explicou-o à mãe. A mãe agradeceu, agradeceu o carinho dos colegas, o carinho dos professores”.

Para a vice- diretora 2, inicialmente, há resistência por parte de algumas famílias, que depois aceitam a nova situação escolar dos filhos. Segundo ela, a escola também procura a família em busca de informações, conhecimentos acerca das crianças com deficiência para saber mais do universo delas, partindo do pressuposto de que eles é que convivem mais tempo com elas e sabem de suas necessidades.

O vice- diretor 3 afirmou que não há registro de reclamações por parte dos pais. Disse que, pelo contrário, os pais têm um carinho especial com a escola.

A supervisora pedagógica 2 relatou sobre o caso de um aluno com deficiência, mas que não estuda no turno em que ela trabalha. No relato, ressaltou o entusiasmo da mãe ao falar de seu filho, que tem deficiência intelectual e está no ensino médio atualmente. Para a supervisora pedagógica 2, esse sentimento e esse entusiasmo passam por todas as famílias.

Os professores expressaram que a família não está interagindo com a escola da forma que deveria.

Não conheço nem o pai, nem a mãe, nem a família, nada, nunca vi.

Na reunião que foi feita aqui na escola ano passado, os pais foram convocados pela rádio, vieram seis pais.

Tem que pegar a laço.

Eles não vêm.

Os que vêm são aqueles que não têm necessidade. Lógico que tem necessidade do pai vir, mas aqueles que precisam...

Dois representantes do segmento pais de alunos com deficiência ratificaram o posicionamento dos professores ao reconhecer a própria ausência na escola.

A distância entre escola e família foi retratada na fala do pai, que ao ser interrogado se conhecia algum professor que dava aula para o seu filho, respondeu: “nenhum”. Insistimos no assunto e apresentamos outra pergunta: “Há algum em especial, de quem ele fala, com quem ele tem mais afinidade?” A resposta foi “Não. Ele citou um nome lá, mas eu não tô lembrado não”. O pai também disse não conhecer os colegas de turma do filho, nem a infraestrutura física da escola.

O desinteresse pela escola e a falta de comprometimento das famílias com o desempenho de seus filhos também se revelam através do seguinte trecho.

Nós nunca ensinamos ele tarefa. Assim, comecei uns tempos, aí eu parei. Quer dizer, aí, erro meu também. Eu agi errado. Era pra eu ter continuado pegando em cima.

Eu já tenho dois anos que meu menino estuda aqui, mas não tem muito assim, como que fala, vim cá pra saber como é que funciona, eu nunca tive curiosidade de saber. Ver a sala onde meu menino estuda, quem são os alunos que estão com ele. Nunca tive curiosidade.

Os relatos e depoimentos apresentados apontam para uma relação frágil no acompanhamento, pelos pais, do desempenho escolar dos estudantes, que se inicia antes mesmo de chegar à escola, ainda no ambiente familiar. Os pais pouco dialogam com seus filhos sobre as experiências vividas por eles diariamente na escola. E isso se repete na relação com a escola, os professores e demais funcionários. Aliás, não se pode dizer que há uma relação construída entre escola e família, e sim que há uma tentativa de estabelecimento de vínculos, fortemente marcada por lacunas e vazios que só um diálogo sincero e honesto poderá preencher.

Enfim, levando em consideração todo o contexto da unidade pesquisada, é possível afirmar que a escola é a responsável imediata pela melhoria do atendimento aos seus alunos com deficiência. No entanto, é preciso ressaltar a co - responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e da Superintendência Regional de Ensino no cumprimento desta ação.

Como agente representante da escola junto à SRE/SEE e da SEE/SRE junto à escola, penso que há muitas possibilidades de melhorias do quadro apresentado até aqui. Algumas delas passam por ações da própria escola, com vistas a sanar fraquezas internas da instituição, e outras passam por ações a serem realizadas em parceria com outras instituições, para enfrentar fatores externos, mas que interferem diretamente em seu trabalho, como as condições sociais, econômicas e culturais de sua demanda.

Com foco nesse pensamento, seguimos para o Capítulo 3, com o objetivo de apresentar, por meio de um Plano de Ação Educacional, contribuições para a consolidação da educação inclusiva e para a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência.

III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA CONSOLIDAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MELHORAR O ATENDIMENTO OFERTADO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão, tal qual a construção do conhecimento, é um processo individual e coletivo, que envolve não somente a razão mas igualmente a emoção, o desejo, a intuição, a subjetividade (ALVES; BARBOSA, 2006, p.16).

A partir da Constituição Federal de 1988 que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, só podemos pensar em um tipo de escola, uma escola aberta para todos.

Nesta perspectiva inclusiva, os profissionais da escola precisam reconhecer que a demanda a ser atendida por eles é composta por pessoas e, justamente por isso, lidará com uma diversidade de modos de ser, pensar, agir e interagir no ambiente escolar.

A partir desse reconhecimento, a escola e seus profissionais estarão aptos a concretizar a inclusão educacional. Infelizmente, essa não é a realidade atual da unidade pesquisada. Para atingir esse patamar, a escola precisará iniciar um processo de reflexões acerca das transformações de paradigmas educacionais ocorridas na sociedade brasileira e promover mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas.

Sabendo que o compromisso de cada um com a inclusão de todos os alunos na escola representa o primeiro passo para a garantia de acesso e qualidade no processo educacional, apresentamos um plano de ação com o objetivo de viabilizar o cumprimento do dispositivo constitucional que garante o direito de todos à educação e, conseqüentemente, a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência matriculados na instituição.

As deficiências com as quais a escola lida atualmente são intelectual, auditiva, física e baixa visão, além de transtornos globais do desenvolvimento.

Muitas são as possibilidades no sentido de melhorar o atendimento ofertado pela escola a essa demanda. No entanto, apresentamos algumas

apenas, por considerá-las significativas, na medida em que representam o ponto de partida para um caminho que julgamos longo e imprevisível.

Conforme se pode perceber, o presente plano de ação está direcionado para a dimensão escolar da gestão, mas para concretizá-lo da melhor maneira possível, buscará o apoio de diversos segmentos e instituições públicas e privadas, tais como o governo federal, através de programas voltados para o tema; a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, através da Diretoria de Educação Especial e da Magistra; a Superintendência Regional de Ensino de Ubá; a Secretaria Municipal de Educação; a Secretaria Municipal de Saúde, a Escola Estadual de Educação Especial do município, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município e profissionais das diversas áreas de atuação no município ou fora dele.

Pensando na aplicabilidade das ações propostas, os mecanismos de financiamento passam por parcerias e doações, bem como aqueles já existentes em cada sistema em nível local, regional, estadual e federal, previamente estabelecidos em planos de ações articuladas (PAR). Muitas ações não terão custo financeiro, e sim temporal, como a organização e o desenvolvimento de reuniões diversas, envolvendo os mais variados segmentos da comunidade escolar e civil.

No contexto de construção de uma gestão democrática e participativa, as principais dificuldades visualizadas para a implementação do plano, passam pela questão do acúmulo de demandas para a equipe gestora no âmbito interno da escola, o que poderá acarretar descumprimento de prazos, com adiamento de datas. Neste sentido, cabe à escola estabelecer a implementação do plano de ação educacional como meta prioritária, com vistas à consolidação de uma educação de fato inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência.

Embora alguns prazos sejam definidos para um cumprimento imediato, é importante ressaltar que muitas ações são de caráter permanente, devendo ser revisitadas periodicamente para as devidas atualizações e ajustes.

Outra questão importante a ser considerada para a implementação do plano de ação educacional é referente aos atores que dele participarão. Para a adesão dos atores internos da escola, a estratégia é contar com a

sensibilização por parte da própria equipe gestora, que ora se apresenta aberta a esse novo momento, bem como dos supervisores pedagógicos e dos professores que participaram diretamente da pesquisa de campo e expressaram claramente a necessidade e vontade de promover melhorias na escola em relação à educação inclusiva e especial. Quanto aos atores externos à escola, a ideia é promover uma sensibilização e comprometimento de cada um, mobilizando-os por meio de uma rede de apoio intersetorial, de forma que ao prestarem sua colaboração, por meio de suas atribuições e competências institucionais e profissionais, deixem de fazer parte do grupo dos omissos para serem inseridos no grupo dos que querem uma sociedade de fato mais justa e igualitária para todos.

Nessa perspectiva, os recursos humanos necessários à implementação do plano, além daqueles já existentes no quadro da escola, precisam ser ampliados por pessoas que integram o quadro de pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, da Escola Estadual de Educação Especial do município, bem como das instituições e profissionais identificados anteriormente. Tal ampliação não exige aumento de quantitativo nos respectivos quadros de pessoal, e sim disponibilização desses recursos humanos para a participação das ações propostas, em horários que coincidirão ou não com a jornada diária de trabalho de cada um.

Para aproximar o presente plano do seu público – alvo será imprescindível apresentá-lo à comunidade escolar, em reunião coletiva. Primeiramente, com os profissionais da escola. Posteriormente, com os pais de alunos, por ano de escolaridade ou por turno de funcionamento da escola. Essa segmentação é justificada pelo grande número de alunos atendidos pela escola, sendo em 2015, aproximadamente 1.300 estudantes. Também será necessária uma apresentação formal à equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino, para conhecimento e adesão de seus profissionais, visando ao apoio e suporte de suas partes.

Para envolver as famílias no projeto, acreditamos que o primeiro passo precisa ser dado por parte da escola, iniciando pela adequação do horário das reuniões às condições de comparecimento dos pais, tendo em vista que muitos deles trabalham o dia inteiro, alguns até fora da cidade. Os agentes

comunitários do Programa Saúde na Escola também poderão ser utilizados como interlocutores entre escola e família, levantando informações sobre as rotinas das famílias, de forma a instrumentalizar a equipe gestora quanto ao melhor horário para realização das reuniões na escola. Outra forma de interlocução com as famílias poderia ser concretizada através da Secretaria Municipal de Ação Social, que poderia exigir delas, além da declaração de frequência dos filhos à escola, declaração de participação dos pais ou responsável nas reuniões bimestrais⁴⁰ da escola, quando os resultados do desempenho escolar de seus filhos são apresentados e discutidos com a equipe pedagógica.

Finalmente, quanto à avaliação do plano de ação educacional, ele deverá ser monitorado ao longo de sua implementação pelos responsáveis diretos e indiretos, em conformidade com o estabelecido na subseção 3.7., para os ajustes e reformulações necessárias. O principal será, ao final de cada etapa prevista, observar os impactos produzidos e as mudanças provocadas.

Com base nessas considerações, seguem as propostas de ação educacional, objetivando consolidar o princípio da educação inclusiva e melhorar o atendimento ofertado ao grupo de estudantes com deficiência matriculados na escola pesquisada.

3.1. Reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola

Os dados coletados na pesquisa de campo, realizada com a participação da equipe gestora (diretora e vice-diretores), da supervisão pedagógica, de professores, de representantes de pais, e de alunos com deficiência, evidenciaram que o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser rediscutido à luz dos princípios constitucionais, buscando consolidar, especialmente, o da “gestão democrática do ensino público” (CF, art. 206, inciso VI).

⁴⁰ A Resolução SEE/MG n. 2.197/2012 estabelece em seu artigo 81 que, “os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser comunicados em até 20 dias após o encerramento de cada um dos quatro bimestres, aos pais, conviventes ou não com os filhos, e aos alunos, por escrito, utilizando-se notas ou conceitos, devendo ser informadas também, quais estratégias de atendimento pedagógico diferenciado foram e serão oferecidas pela escola”.

Considerando os pressupostos de uma gestão democrática tais como a descentralização, a transparência, a impessoalidade, a autonomia, a liderança, o trabalho coletivo e a competência (MEC, 2005), sugerimos que a gestora assumira o papel de coordenadora desse processo, como previsto no Regimento da escola (Capítulo I, art. 16, § 9º), estimulando e incentivando os demais atores escolares, bem como as famílias, na concretização dessa ação.

Ao reformular o seu Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar terá também a oportunidade de discutir as possíveis formas de atendimento ao aluno com deficiência, agora, com mais clareza e consciência sobre a demanda que atende, fortemente caracterizada pela diversidade preconizada pela atual política educacional brasileira.

A discussão a ser feita deve abordar a organização do currículo, os critérios de enturmação, avaliação e promoção dos alunos, a formação continuada dos professores e a relação estabelecida entre escola e família. O atendimento ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação deve ser discutido como parte do contexto geral da escola.

O Quadro 6. Reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, apresenta o cronograma a ser cumprido para a efetivação dessa ação.

Quadro 6. Reformulação do Projeto Político Pedagógico

REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1)Reformulação do PPP.	Convocar reunião para todos os profissionais da escola.	2ª semana de Junho/15.	Salão da escola.	Diretora
2)Promoção de estudos e debates para subsidiar a reformulação do PPP.	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir os profissionais da escola em grupos. • Distribuir temas para leitura, discussão e registros dos grupos, inclusive o atendimento educacional especializado. • Realizar mesa 	2ª semana Junho/15.	Salão da escola	Diretora Vice – diretores Supervisoras Pedagógicas Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá

	<p>redonda para apresentação dos resultados das discussões feitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolher os documentos redigidos por cada grupo. 			
3) Convocar os alunos com 16 anos ou mais para discussão do PPP reformulado pelos profissionais da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir os alunos em grupos. • Distribuir temas para leitura, discussão e registros dos grupos, inclusive o atendimento educacional especializado. • Realizar mesa redonda para apresentação dos resultados das discussões feitas. • Recolher os documentos redigidos por cada grupo. 	1ª semana julho/15, no horário de aula.	Salão da escola.	Diretora – Vice diretores – Supervisoras Pedagógicas – Professores – Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá – Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá
4) Reunião com os pais para discussão do PPP reformulado pelos profissionais e alunos da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Convocar os pais para a reunião. • Nomear um secretário para anotar as opiniões e sugestões aprovadas pelos presentes. • Apresentar os principais temas do documento em slide e instigar os presentes a se expressarem. 	2ª semana de julho/15 (Dia “D” definido pela SEE/MG em resolução do calendário escolar).	Salão da escola.	Diretora – Vice diretores. – Supervisoras Pedagógicas – Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá – Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá – Comissão de profissionais da escola eleita na reunião anterior. – Secretário nomeado para anotações
5) Consolidação dos dados e redação do	Reunir todos os registros feitos e	1ª semana agosto/15.	Sala da Supervisão	Diretora – Supervisoras

documento final.	transformá-los no documento final.		Pedagógica	Pedagógicas Funcionário responsável pela digitação
6)Aprovação do documento pelo Colegiado Escolar	Convocar uma reunião com o Colegiado Escolar.	3ª semana agosto/15.	Salão da escola.	Diretora
7)Envio do documento para homologação na SRE/Ubá	Protocolar o documento em duas vias na SRE/Ubá.	4ª semana agosto/2015.	SRE/Ubá.	Diretora ou Secretária da escola
8)Disponibilização do documento homologado pela SRE/Ubá para a comunidade escolar.	Enviar cópia do documento para o endereço eletrônico dos funcionários. Disponibilizar uma cópia do documento para a secretaria, uma cópia para a sala dos professores e uma cópia para a biblioteca. Publicar o documento no site da SRE/Ubá. Publicar o documento no site da escola.	Início de outubro/15.	Escola	Diretora

3.2.Formação continuada dos profissionais da escola

A equipe gestora, supervisora pedagógica e professores, na oportunidade da fala, expressaram claramente a necessidade de uma formação continuada que lhes ofereça condições de aprender a lidar com os alunos público alvo da educação especial. Destacaram também a importância dessa formação para os demais servidores da escola, de modo que todos tenham condições de refletir sobre suas ações e operacionalizar mudanças, adotando práticas colaborativas no âmbito escolar.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais define dois tipos de formação continuada dos professores. Um para o ensino na diversidade e outro para atuação na área da educação especial, a saber.

1-Formação Generalista de Professores

Aos professores que estão exercendo a regência é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial. Por isso, destaca-se a relevância do reconhecimento, pelas instituições formadoras, do

desenvolvimento dessas capacidades nos professores nos cursos de atualização e especialização.

2-Formação Especializada de Professores

Os professores que atuam nos atendimentos educacionais especializados devem ter licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos das áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MINAS GERAIS/SEE/DESP, 2014, p. 27).

Sabendo que como tantos outros docentes, os professores da escola pesquisada não tiveram em sua formação inicial, disciplinas ou conteúdos de educação especial e que até mesmo as supervisoras pedagógicas precisam se preparar para orientar e apoiar os professores no atendimento ofertado ao grupo de alunos com deficiência, apresentamos a seguinte proposta de capacitação em serviço para a equipe pedagógica. As horas semanais de reunião a serem cumpridas pelos professores sob a orientação da supervisão pedagógica poderão ser destinadas a esse fim, a partir de um cronograma previamente estabelecido.

Os encontros destinados à apresentação dos marcos legais e os fundamentos e princípios da educação inclusiva no Brasil e no Estado poderão ser extensivos aos demais profissionais da escola.

Quadro 7- Formação continuada para profissionais da escola

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA ESCOLA				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1) Reunião com os profissionais da escola para estudos sobre a educação inclusiva.	Oficina 1: marcos legais, fundamentos e princípios da educação inclusiva. Oficina 2: Educação Especial: aspectos legais e pedagógicos.	Junho/15.	Salão da Escola.	Diretora Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá
2) Reunião com a equipe pedagógica para estudos sobre AEE (diretora, vice-diretores, supervisoras pedagógicas e professores regentes de	Oficina 1: Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino em MG.	Junho/15.	Salão da escola	Diretora Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá

aula e de atendimento educacional especializado)				
3)Reunião com as supervisoras pedagógicas, os professores regentes de aula e de AEE para elaboração de PDI ⁴¹ .	Oficina para elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado do Aluno com deficiência (PDI).	2ª semana agosto/15.	Salão da escola.	Diretora Supervisora Pedagógica da Escola Estadual de Educação Especial Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá
4)Reunião com os profissionais da escola para estudar sobre melhor condição de vida dos alunos com deficiência.	Oficinas com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos.	Setembro/15	Na escola.	Diretora Supervisoras Pedagógicas Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá Equipe multidisciplinar da escola estadual de educação especial e da APAE local.
5)Curso de atualização na área da educação para os professores.	Curso a distância com ênfase em deficiência intelectual ⁴² para os professores que estão atuando nessa área.	A partir de setembro/15.	Sistema on line ou presencial	SEE/MG DESP/MG Magistra/MG
6)Cursos de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade	Orientar a escola a apresentar por meio do sistema PDE Interativo (link), a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação – SEMED. ⁴³	Maior, se o sistema estiver aberto para incluir solicitações.	Sistema PDE interativo.	Diretora da escola Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá

⁴¹ O Plano de Desenvolvimento Individualizado do Aluno (PDI) é um norteador da ação educacional do aluno público alvo da educação especial, e é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno. (SEE/MINAS GERAIS, 2013, p.11). Daí a importância de ter um momento de estudo destinado ao seu preenchimento, pois é nele que se deve estabelecer os objetivos de estudo, bem como as estratégias e recursos a serem utilizados no processo de ensino - aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁴² A deficiência intelectual é o tipo de maior incidência na escola em 2015, sendo, trinta e sete casos, de um total de quarenta e seis alunos com deficiência.

⁴³ As Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMED validam a demanda de formação continuada dos professores para atuar em classes comuns do ensino regular e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro.

presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.				
--	--	--	--	--

3.3. Adequação da infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência

No Capítulo 1 desta dissertação, ao tratar sobre a qualidade no âmbito educacional, recorreremos à Gusmão (2013). A autora aponta as condições de infraestrutura, equipamentos e materiais como dimensão objetiva de desenvolvimento do processo educativo com qualidade na escola.

Nessa perspectiva, ao realizarmos a pesquisa de campo, verificamos que para um atendimento adequado ao grupo de estudantes com deficiência, serão necessárias ações que visem à ampliação da acessibilidade tanto da rede física quanto de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos. A legislação brasileira estabelece critérios e formas de promover o melhor acesso dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, devendo-se, no entanto, observar quais são as necessidades a serem atendidas a partir do tipo de deficiência e ou transtornos globais do desenvolvimento apresentados.

A escola pesquisada atende atualmente a alunos com deficiência intelectual, deficiência visual (baixa visão), deficiência auditiva, deficiência física e transtorno global do desenvolvimento.

Para adequações da estrutura física, será necessária a realização de um estudo técnico que evidencie as questões a serem resolvidas, incluindo rebaixamento de guia na calçada em frente à entrada principal dos alunos, adaptação dos banheiros, acesso às salas do piso superior onde fica o salão de eventos da escola, dentre outras.

De acordo com a relação de municípios pólos e respectivas abrangências, Visconde do Rio Branco está situado na região sudeste, pólo Juiz de Fora. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17503&Itemid=817>. Acesso em: 03 mai. 2015.

Quadro 8- Promoção de acessibilidade da rede física

PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE DA REDE FÍSICA				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1)Solicitação de Estudo técnico para adequação dos espaços físicos.	Solicitar visita do Engenheiro Civil da SRE/Ubá através de ofício.	1ª semana de maio/15.	–	Diretora
2)Realização de estudo técnico para adequação dos espaços físicos.	Visitar a escola. Elaborar planilha de acessibilidade e parecer técnico para a escola.	Mai/15.	Escola.	Engenheiro Civil da SRE/Ubá
3)Apoio na execução dos recursos financeiros do Programa Escola Acessível.	Monitorar o processo de execução dos recursos financeiros recebidos.	Junho/15.	Escola	Diretora ATB/Auxiliar da área financeira Analista do Setor de Prestação de Contas da SRE/Ubá Inspetor Escolar Analista da Equipe do SAI/SRE/Ubá

Para aquisição de mobiliários e equipamentos será necessário conhecer e entender quais são as necessidades de cada aluno, o que poderá ser feito através de estudos de caso, que também auxiliarão na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno (PDI). Para a realização dessa tarefa, além dos atores internos, família e do próprio aluno, profissionais da escola estadual de educação especial, da APAE e da área de saúde serão envolvidos, através de parcerias.

Para atender ao aluno com deficiência física, a aquisição de cadeira de rodas, carteira adaptada e bebedouro adaptado, já está sendo feita com recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal, através do Programa Escola Acessível.

Para ampliar a acessibilidade dos alunos com baixa visão, será necessário disseminar e socializar com supervisores pedagógicos e professores as informações sobre as possibilidades de uso de materiais específicos, como caderno de pauta ampliada, lápis próprio (3b ou 6b), canetas de ponta porosa, textos e imagens ampliadas, além do correto posicionamento do aluno em sala de aula (preferencialmente na primeira fila, próximo do quadro e da janela).

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais elaborou, em 2008, e disponibilizou para as SREs e escolas estaduais uma cartilha com orientações para pais, alunos e profissionais da educação para a inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão.

Essa cartilha deverá ser retomada pela escola para estudos com os professores que atendem aos alunos com baixa visão e cópias deverão ser disponibilizadas na biblioteca escolar para consulta, sempre que necessário.

Quanto aos alunos com deficiência auditiva, além da presença de professores Intérpretes de Libras para acompanhá-los nas atividades escolares, a escola poderá oferecer regularmente aos professores informações sobre a especificidade dos surdos e seu processo de inclusão educacional, através da cartilha citada anteriormente, bem como através de sites do governo estadual (www.educacao.mg.gov.br) e federal (www.mec.gov.br), e do Instituto Nacional dos Surdos (www.ines.gov.br). Além disso, poderá sempre que necessário manter contato com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez em Belo Horizonte (CAS/BH) através do e-mail casbhmg@yahoo.com.br.

Quanto aos alunos com deficiência intelectual, a Equipe do SAI-SRE/Ubá, no momento da reformulação do Projeto Político Pedagógico, discutirá com a comunidade escolar, a possibilidade de se trabalhar com um currículo funcional natural⁴⁴, metodologia que permite adaptações e flexibilizações para adequar-se às condições de aprendizagem dessa demanda. A equipe multidisciplinar da escola estadual de educação especial também poderá auxiliar a equipe da escola pesquisada com orientações sobre aplicação do currículo funcional natural, na construção do plano individualizado do aluno.

⁴⁴ “(...) metodologia que se destina ao ensino de pessoas com autismo podendo também ser utilizada com pessoas portadoras de outras deficiências, inclusive nos casos onde o grau de severidade é intenso” (SUPLINO, 2005, apresentação).

“Em 1990, a Dra. LeBlanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural. Mais tarde, denominou-o Currículo para a vida. O Currículo Funcional/Natural expressa em seu nome qual é a sua amplitude e a que se destina. A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real. (LeBlanc, 1992) Os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional/Natural são, nas palavras de LeBlanc “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente.”(1992). (SUPLINO, 2005, p.33).

A escola poderá ainda, organizar um espaço em sua biblioteca, destinado a oferecer aos seus usuários produtos e serviços para o ensino e pesquisa na área das diversas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Esse espaço terá como objetivo prestar apoio aos docentes da escola. A consulta ao acervo será de livre acesso às estantes.

3.4. Construção e consolidação da relação escola – família

A família, assim como o Estado, tem o dever de responsabilizar-se pela educação e pleno desenvolvimento da pessoa que dela faz parte. Nessa perspectiva, é importante destacar que a participação da família no processo da educação escolar dos estudantes é imprescindível. Juntos, escola e família realizam uma tarefa relevante no desenvolvimento pessoal, educacional e social do aluno com ou sem deficiência.

É sob esse prisma que abordamos a necessidade de uma ação que aproxime a escola pesquisada das famílias de seus alunos e vice-versa. Os pais ou responsáveis precisam acompanhar de perto o desempenho escolar dos educandos, colocando-se, portanto, à disposição para ouvir e dialogar com os profissionais da escola, trocando informações e experiências sobre esses indivíduos, que também são sujeitos de suas próprias histórias. Do mesmo modo, os profissionais da escola precisam desprender tempo e capacidade de escuta, para compreender quais são as necessidades de cada aluno e da sua demanda como um todo.

O primeiro passo nesta caminhada deve partir da efetivação da matrícula dos alunos. Nesta etapa, o funcionário responsável pelo preenchimento da matrícula inicial ou de sua renovação deve estar atento ao registro de todo tipo de informação sobre o estudante, bem como de contato com os seus familiares, para quaisquer eventualidades.

Para o grupo de alunos com deficiência, especificamente, é preciso fazer um levantamento de dados sobre a demanda atendida a cada ano e para isso o sistema SIMADE pode ser utilizado como ferramenta facilitadora no seu desenvolvimento. O sistema possibilita, por exemplo, a emissão de relatório sobre alunos com deficiência matriculados na escola a cada ano. A partir desse

relatório pode - se convocar reuniões com as famílias desses alunos para discutir as melhores estratégias e metodologias para um adequado atendimento, entre eles, a oferta de atendimentos educacionais especializados como Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio e Sala de Recursos.

Para um acompanhamento efetivo do desempenho escolar de todos os alunos, com e sem deficiência, numa perspectiva inclusiva, a pesquisa revelou que é preciso eliminar a distância existente entre escola e família, promovendo encontros, diálogos e participação desses atores que, conseqüentemente, assumirão seu papel solidário à formação de cidadãos capazes de ir e vir, e de produzir, conscientemente, dias melhores para esta e outras gerações.

Nesse sentido, apresentamos a seguinte ação.

Quadro 9- Construção e consolidação da relação escola - família

CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1)Reunião bimestral de pais, organizada por anos de escolaridade.	Convocar os pais para reunião de apresentação e discussão de resultados escolares. Horário: 18:30.	Até 20 dias após o encerramento de cada bimestre letivo.	Salão da escola	Diretora Vice- diretores Supervisoras Pedagógicas Colegiado Escolar
2)Encontro de formação de pais.	Realizar evento com organização de mini palestras e oficinas sobre temas inerentes a valores, educação e cidadania.	Todo mês de agosto durante 4 anos.	Auditório Jotta Barroso	Diretora Vice- diretores Supervisoras Pedagógicas Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá Profissionais de diversas áreas de atuação

3.5.Monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados

De acordo com o Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se atendimento educacional especializado “o conjunto de

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O Decreto estabelece ainda que,

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

É perceptível, portanto, que a legislação brasileira trata o atendimento educacional especializado como um direito do aluno a ser garantido pela escola em parceria com a família e outras instituições. O objetivo do atendimento educacional especializado é complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Por isso, para cada tipo de deficiência existente há um tipo de atendimento educacional especializado a ser ofertado.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais,

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos). Os alunos beneficiados pelo AEE de apoio devem frequentar também o AEE de Sala Recursos. E todos os alunos beneficiados pelo AEE podem participar de todos os projetos da escola, inclusive do projeto Tempo Integral. (MINAS GERAIS/SEE, 2014, p. 16).

No caso de atendimento educacional especializado na forma de apoio (Professor Intérprete de Libras para aluno surdo ou deficiência auditiva; e Professor de Apoio para aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento), o atendimento deve ser realizado no mesmo turno da escolarização.

Na forma de complementação (Sala de Recursos para os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento), o atendimento

deve ser realizado no turno inverso ao da escolarização, na própria escola ou outro espaço que o ofereça.

Na escola pesquisada há alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física e transtornos globais do desenvolvimento. Portanto, são necessários os atendimentos educacionais especializados tanto na forma de apoio quanto na forma de complementação.

Atualmente, a escola conta com Professor Intérprete de Libras para três alunos, sendo uma aluna do ensino médio, no turno da manhã, e dois alunos na mesma turma de 7º ano do ensino fundamental, no turno da tarde; Professor de Apoio para dois alunos, sendo um do 1º ano do ensino médio, no turno da manhã e um no 6º ano do ensino fundamental, no turno da tarde; e oito alunos freqüentando Salas de Recursos que funcionam na escola estadual de educação especial, de manhã e à tarde.

É importante destacar que dos trinta e sete alunos diagnosticados com deficiência intelectual, somente oito estão freqüentando Sala de Recursos no contraturno de sua escolarização em 2015, o que equivale a apenas vinte e um por cento do total de alunos com necessidade deste atendimento complementar.

A escola pesquisada, responsável pela escolarização desses alunos, fez a solicitação do atendimento no Sistema SIMADE para cada um deles. No entanto, ocorrem algumas situações. Primeira, os pais autorizam a participação dos filhos no atendimento, mas não mantêm a freqüência dos mesmos. Segunda, os pais se recusam a levá-los para o atendimento, assumindo por escrito a responsabilidade por isso, sob alegações de que falta tempo para levar, falta transporte para ir ao local do atendimento, descrença no desenvolvimento do filho. Terceira, os próprios alunos se recusam a freqüentar a sala de recursos que funciona na escola estadual de educação especial devido ao rótulo que recebem por irem ao estabelecimento. Há ainda muitas pessoas que fazem referência à escola como “lugar de doido”.

A equipe da escola estadual de educação especial, composta pela diretora, supervisora pedagógica, fonoaudióloga, psicóloga e professoras regentes da Sala de Recursos, vem desenvolvendo um Projeto de Interlocação com as demais escolas estaduais de ensino fundamental e médio no município.

O projeto tem como objetivo articular as ações da educação especial e as ações do ensino comum, de forma a garantir um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas estaduais da rede regular de ensino.

Por meio do projeto, a escola estadual de educação especial e a escola pesquisada buscam juntas, estabelecer um diálogo com os alunos e suas famílias para esclarecer sobre o tipo de atividades realizadas na Sala de Recursos, os materiais utilizados e os objetivos propostos. Mas, esse diálogo tem sido incipiente, revelando a necessidade de se intensificar ainda mais as ações no sentido de incluir os alunos nos atendimentos educacionais especializados e monitorá-los durante o ano inteiro.

Com o propósito de aumentar a adesão dos alunos com deficiência nos AEE e melhorar o monitoramento dos atendimentos realizados, garantindo inclusive, feedback às famílias, apresentamos as ações constantes do Quadro 10.

Quadro 10-Monitoramento dos alunos com deficiências nos AEE

MONITORAMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS AEE				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1)Reunião de início de ano com os pais de alunos com deficiência.	Convocar os pais para reunião de apresentação sobre os AEEs existentes e assinatura de termo de responsabilidade ou compromisso.	1ª semana de março de cada ano.	Na escola.	Diretora Vice - diretores Supervisores pedagógicos Colegiado Escolar Equipe da Escola Estadual de Educação Especial
2)Reunião bimestral com os pais de alunos com deficiência.	Convocar os pais para reunião de monitoramento e avaliação dos AEE. Horário: 18:30.	Até 20 dias após o encerramento de cada bimestre letivo.	Salão da escola.	Diretora Vice- diretores. Supervisoras Pedagógicas Colegiado Escolar Professores regentes de aulas e de AEE Equipe da Escola Estadual de Educação Especial Analistas da Equipe Pedagógica da SRE/Ubá Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá
3)Reunião com	Reunir com agentes	Última 5ª feira	Salão da	Diretora

agentes comunitários da saúde.	comunitários da saúde que atendem as famílias dos alunos com deficiência para troca de informações que favoreçam melhor atendimento no ambiente escolar.	do trimestre.	escola.	Vice - diretores Supervisoras Pedagógicas Colegiado Escolar Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá.
4) Implementação da sala de recursos na escola pesquisada	Organizar uma sala de recursos na própria escola.	Fevereiro de 2016.	Na escola pesquisada.	Diretora Vice - diretores Supervisoras Pedagógicas Colegiado Escolar Analistas da Equipe de Apoio a Inclusão da SRE/Ubá.
5) Reunião com a escola estadual de educação especial e com a APAE.	Reunir com a diretora e supervisoras pedagógicas das escolas de educação especial para trocar informações sobre os alunos com deficiência que ingressarão no 6º ano de escolaridade.	Dezembro, antes do encerramento do ano letivo.	Na própria escola.	Diretora Vice - diretores Supervisoras pedagógicas Colegiado Escolar.

3.6. Seminário Municipal de Educação Inclusiva

Concluída a pesquisa realizada com atores da comunidade escolar foi possível constatar que, apesar do princípio inclusivo da política educacional brasileira existir desde 1988, como princípio constitucional, muito ainda precisa ser feito para que esse princípio se torne claro e compreensível por todos os envolvidos, sejam eles escolares, sejam eles sociais.

Nesse sentido, é essencial levar toda a sociedade local a repensar os conceitos de educação inclusiva e de educação especial que vêm sendo aplicados na atualidade.

Para isso, consideramos a realização de um Seminário Municipal de Educação Inclusiva como uma ação primordial. Nesse evento, além de palestras proferidas por profissionais devidamente capacitados sobre o tema, relatos de experiências educacionais inclusivas podem ser utilizados como exemplos de práticas possíveis, colocando em relevo aspectos como a organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, a formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com

deficiência nas classes comuns, reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial, indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola (acolhimento, planejamento colaborativo, acesso ao currículo e atendimento educacional especializado), práticas colaborativas, formação de redes de apoio, dentre outros.

A realização do evento deverá ser divulgada com antecedência por seus organizadores, para que os possíveis participantes tenham conhecimento da apresentação dos relatos de experiência e possam organizar e inscrever seus trabalhos em tempo hábil.

Para atingir o objetivo dessa ação, é importante haver a representação de pais e de alunos.

Quadro 11- Seminário Municipal de Educação Inclusiva

SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA				
Ação	Estratégia	Prazo	Local	Responsáveis
1)Seminário com a participação de todas as escolas do município.	Palestras de Relatos de experiências educacionais inclusivas	Setembro/outubro de cada ano	No Auditório Jotta Barroso.	Diretora Vice - diretores Supervisores pedagógicos Equipe da Escola Estadual de Educação Especial Equipe pedagógica da SRE/Ubá Equipe pedagógica da SME Gestores das demais escolas do município.

3.7.Monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional

O plano de ação educacional ora apresentado é um processo de planejamento estratégico com vistas à consolidação de uma política educacional que se quer inclusiva e à melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência, matriculados em uma escola estadual da rede regular de ensino, a partir do 6º ano de escolaridade.

Elaborado a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica, documental e de campo, precisa ter sua implementação coordenada pela liderança da gestora escolar, na condução do envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar em busca de sua efetivação, com o êxito esperado.

Para que a execução de cada uma de suas etapas não se perca ao longo do caminho, torna-se necessária a realização de um monitoramento sistemático e de uma avaliação constante. São esses mecanismos que permitem o redesenho de uma proposta, tão logo algum erro ou falha sejam constatados.

Para operacionalizar a estrutura do monitoramento e da avaliação serão realizadas reuniões periódicas após o prazo estabelecido para cumprimento de cada ação proposta.

Referente à apresentação dos resultados obtidos, um painel informativo poderá ser construído pela equipe gestora e supervisoras pedagógicas, onde os dados serão apresentados de forma resumida na própria escola. Esse painel poderá ter a formatação do Quadro 12.

Quadro 12-Monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL						
Nº	AÇÕES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO INÍCIO/TÉRMINO	RESPONSÁVEL	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO ALCANÇADO	CUSTO REALIZADO

Para uma melhor visualização do Plano de Ação segue resumo.

**RESUMO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL
(5W2H)**

WHAT (O quê?)	WHY (Por quê?)	WHERE (Onde?)	WHEN (Quando?)	WHO (Por quem?)	HOW (Como?)	HOW MUCH (Quanto custará?)
Reformulação do PPP.	Para consolidar a gestão democrática do ensino público.	Na escola.	Junho a Outubro de 2015.	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica da SRE/Ubá. Equipe do SAI-SRE/Ubá.	Estudos, discussões e reflexões com toda a comunidade escolar.	Tempo para a realização dos encontros.
Formação continuada dos profissionais da escola.	Para aprender a lidar com os alunos público alvo da educação especial.	Na escola	Junho de 2015 a dezembro de 2016.	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica da SRE/Ubá. Equipe do SAI-SRE/Ubá. Equipe da SEE/MG Magistra Equipe da Rede Nacional de	Estudos organizados pela própria escola com a ajuda de profissionais da SRE/Ubá. Estudos organizados pela própria escola com a ajuda de profissionais da escola estadual	Financiamento pela SEE/MG conforme Plano de Atendimento da Educação Especial e Plano de Ações Articuladas (para ofertar um curso de 120 h para 30 professores, serão

				Formação Continuada de profissionais da educação básica (RENAFOR).	de educação especial e APAE do município. Cursos ofertados pela SEE/MG e Magistra. Cursos oferecidos pelo governo federal através da RENAFOR.	necessários, no mínimo R\$ 5.000,00, para despesas de deslocamento, hospedagem e alimentação da pessoa que vai ministrá-lo). Financiamento pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Adequação da infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos da escola para alunos com deficiência.	Para garantir atendimento adequado aos estudantes em conformidade com as necessidades decorrentes de suas deficiências.	Na escola.	Maior a dezembro de 2015.	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica e financeira da SRE/Ubá. Engenheiro Civil da SRE/Ubá.	Estudo técnico da rede física. Estudo de caso sobre as necessidades de cada aluno. Organização de acervo sobre educação inclusiva e educação especial na biblioteca escolar.	Custo zero para a escola em relação ao estudo técnico. Tempo para realização de encontros. Doações de materiais pela SECADI e pela SEE/MG. Impressão de material disponível no

						portal do MEC, pela escola (recursos financeiros da Caixa Escolar).
Construção e consolidação da relação escola e família.	Promover a responsabilidade solidária da escola e da família para o desenvolvimento pessoal, educacional e social dos alunos, com ou sem deficiência.	Na escola.	O ano todo por um período mínimo de 4 anos.	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica da SRE/Ubá. Equipe do SAI-SRE/Ubá. Profissionais de outras áreas de atuação.	Reuniões de pais bimestralmente por anos de escolaridade. Mini palestras e oficinas sobre temas inerentes a valores, educação e cidadania.	Tempo para realização dos encontros. Palestrantes voluntários. Materiais para as oficinas (recursos financeiros da Caixa Escolar).
Monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados ofertados aos alunos com deficiência.	Para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso aos AEE e qualidade na oferta desses serviços.	Na escola.	O ano inteiro.	Equipe gestora da escola. Equipe do SAI-SRE/Ubá.	Reunião de início de ano com os pais. Reuniões bimestrais com os pais. Reuniões trimestrais com agentes comunitários de saúde. Implementação de uma sala de recursos na própria escola.	Tempo para organização e desenvolvimento das reuniões e da sala de recursos.

					Reunião de final de ano com as escolas de educação especial para trocar informações sobre os alunos que ingressarão no 6º ano de escolaridade.	
Seminário Municipal de Educação Inclusiva	Para levar profissionais da educação local a repensar os conceitos de educação inclusiva e educação especial.	No auditório Jotta Barroso.	Setembro ou Outubro de 2015	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica da SRE/Ubá. Equipe do SAI-SRE/Ubá. Equipe pedagógica da SME. Gestores de escolas estaduais.	Palestras. Apresentação de relatos de experiências inclusivas.	Parcerias com a SEE/MG, a SRE/Ubá, a APAE local, a SME local, escolas estaduais e municipais.
Monitoramento e avaliação do Plano de Ação educacional.	Para assegurar a implementação e o desenvolvimento das propostas apresentadas.	Na escola.	Uma vez por mês.	Equipe gestora escolar. Equipe pedagógica da SRE/Ubá. Equipe do SAI-SRE/Ubá.	E-mail e reuniões.	Tempo para as reuniões de monitoramento e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de universalização de direitos, transformar um sistema educacional em um sistema educacional inclusivo implica em uma gestão que abra as portas da escola para todos, indistintamente, e que assuma responsabilidades.

Nesse movimento de abertura e acolhimento, a gestão deverá ter como eixo norteador de seu trabalho, a sensibilização da comunidade escolar para o reconhecimento da diversidade humana e da capacidade que todos têm de aprender. A partir disso, deverá focar sua organização para a inclusão, através da elaboração coletiva de um projeto político pedagógico que retrate a realidade de seu alunado, bem como as suas reais necessidades. Isso certamente ocasionará uma mudança atitudinal, uma reorganização curricular e exigirá uma formação de rede de apoio, formação docente, participação da família, acessibilidade e organização de atendimentos educacionais especializados. Na sala de aula, isso poderá se refletir através de práticas educacionais que trazem abordagens metodológicas diferenciadas, novas dinâmicas dos espaços e tempos escolares, diversificações e flexibilizações curriculares, práticas avaliativas diversas, além de atendimento educacional complementar ao processo de escolarização, na forma de apoio.

A concepção de educação inclusiva, ainda em processo no Brasil, tira de cena a ideia de uma política de integração e apresenta uma releitura da educação especial, entendida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, as escolas de educação especial deixam de ser entendidas como substitutas do acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, para dar espaço a atendimentos educacionais especializados, como a Sala de Recursos, por exemplo, e apoiar as escolas comuns no acolhimento

dos alunos com deficiência, no reconhecimento das suas especificidades e na orientação de como lidar com eles, cotidianamente.

Sabemos que há muitas dificuldades no sistema educacional e que o apoio das instâncias maiores é fundamental para o enfrentamento de cada uma delas.

Na escola pesquisada, a falta de informação e conhecimento acerca das deficiências e de como lidar com elas, no contexto escolar, é algo sintomático e se torna um desafio constante: o de ir se preparando e ao mesmo tempo atendendo os alunos nela matriculados. A relutância e o medo para enfrentá-lo fazem parte de um processo natural da nossa sociedade. Afinal, ninguém está preparado o tempo todo para atender a todos, embora, há muito tempo, vimos lidando com o diferente em nossas escolas.

Daí a necessidade do Plano de Ação Educacional apresentado, com o intuito de contribuir para a consolidação de uma educação de fato inclusiva e melhorias no atendimento ofertado aos alunos com deficiência, a partir do 6º ano de escolaridade, pois sabemos que, quando a comunidade escolar quer mudar, muita coisa melhora.

O direito legal, como vimos, é fato. O que ainda precisa se tornar realidade é uma prática pedagógica que considere cada estudante em particular para o trabalho educativo a ser desenvolvido na escola, pois quem lida com pessoas deve saber que cada um é um, e que todos somos aprendentes.

Educação com qualidade é um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, devendo a escola, portanto, se organizar, com o apoio das secretarias de educação, conforme o âmbito de sua atuação, para o pleno atendimento deste direito constitucional que é de todos e de cada um dos sujeitos que fazem parte de nossa sociedade.

Assim, podemos afirmar que é possível acolher as diferenças e as singularidades e incluir, não a partir de um ideal, mas do que é possível, conforme a necessidade de cada ser humano. Para isso, é preciso atribuir a

todos a sua cota de responsabilidade, família, escola, educando e a sociedade como um todo.

Almejando realizar o desejo de ajudar e incluir os educandos com deficiência e todos os demais alunos na escola e na sociedade, deve-se levar em consideração tudo aquilo que faz sentido para eles e também para aqueles que estão à sua volta. O grande segredo para a conquista desse desafio é, em minha opinião, reconhecer cada indivíduo, antes de qualquer coisa, como um ser humano e um aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES. Denise de Oliveira. BARBOSA. Kátia Aparecida Marangon. **Experiências Educacionais Inclusivas:** refletindo sobre o cotidiano escolar. In: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 7.853,** de 24 de outubro de 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Federal n. 3298,** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>.

_____. **Lei Federal n. 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 08 ago. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:** Parecer CNE/CEB n. 11/2000 de 10/05/2000, homologado em 09/06/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB n. 17, de 17 de agosto de 2001. Assunto: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2010 a.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02, de 14 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto Federal n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Publicado no Diário Oficial da União de 09/10/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>.

_____. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2.ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação.** SEB/MEC, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação** (2007). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>> Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Decreto Federal n. 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.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria n. 2.344**, de 03 de novembro de 2010. Publicada no Diário Oficial da União em 05/11/2010. (nº 212, Seção 1, pág. 4).

_____. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010a.

_____. Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010 b.

_____. **Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 2012.

_____. NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014: **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Publicada no Diário Oficial da União de 26/06/2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 520 p. (Coleção EDVCERE. 19).

CASTRO, Margareth. REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** (Orgs.) Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos1pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com>> Acesso em: 02 ago. 2015.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, núm. 24, p. 213-225. Universidade Federal do Paraná. Brasil, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Artigo "**Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**". Revista Lusófona de Educação, p. 123-134, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Artigo “**Qualidade na educação: uma nova abordagem**”. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Rede Municipal de Florianópolis. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. Série Pesquisa. v.10.

GLAT, Rosana (Organização). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GRAHAM, Adrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

GUSMÃO, Joana Buarque. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira**. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2486/1899>>. Acesso em: 11 out. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Conhecendo nossos direitos e deveres**. Diretrizes Nacionais. Vol.IV. INES, 2002.

LIMA, Escola Estadual de Educação Especial Antônio de Gouvêa. **Livro de Atas de Reuniões**. 2009.

LIMA, Escola Estadual de Educação Especial Antônio de Gouvêa. **Quadro de Turmas e Alunos**. 2009.

LIMA, Escola Estadual de Educação Especial Antônio de Gouvêa. **Regimento Escolar**. 2013.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. In: Revista Gestão em Rede. Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Escola Estadual Dr. Celso. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

MACHADO, Escola Estadual Dr. Celso. **Regimento Escolar**. 2013.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MELO, Manuel Palácios da Cunha e. Artigo “**Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional**: Possibilidades e Desafios”. Disponibilizado pela plataforma Moodle do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Caed, janeiro/14.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014. Disponível em <<http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Educação Inclusiva**: construindo significados novos para a diversidade. Tânia Mafra Guimarães (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22).

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE n. 424, de 02 de setembro de 2003**. Belo Horizonte, 2003.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 451, de 02 de setembro de 2003**. Belo Horizonte, 2003.

_____. Diretoria de Educação Especial. **Cartilha**: Projeto Incluir. Belo Horizonte - MG, s/d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Orientação SD n. 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 09 de abril de 2005. Disponível em <www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>.

_____. Diretoria de Educação Especial. Projeto Incluir. **Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Livro 2, 2006.

_____. **Lei Estadual n. 16.056**, de 24 de abril de 2006. Estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e professores da educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Manual Operacional do Usuário**. Sistema de Administração de Pessoal – SISAP. Módulo de Escolaridade. Rotina: formação escolar. Prodemge. 2008.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE n. 980: manifesta-se sobre correspondência relativa a tema ligado a pareceres referentes à Educação Especial**. Aprovado em 24 de novembro de 2010.

_____. Diretoria de Educação Especial. **Reunião Técnica**. Belo Horizonte – MG, 2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Instrumento para revisão do Projeto Político Pedagógico**. 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/escolas/instrumento.pdf>> acesso em: 17. mai. 2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE n. 2.197 de 26 de outubro de 2012**. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 27 de outubro de 2012.

_____. **Decreto n. 46.164**, de 25 de junho de 2013. Institui o Plano Estadual dos Direitos da pessoa com Deficiência – Minas Inclui - no âmbito do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 460, de 12 de dezembro de 2013**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>.

_____. Diretoria de Educação Especial. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Dezembro de 2013. Versão atualizada em junho de 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Ofício Circular SB/SA n. 192/2014** de 01/10/2014, assinado pela Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Subsecretário de Administração do Sistema Educacional da SEE/MG.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE n. 2.741 de 20 de janeiro de 2015**. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 23 de janeiro de 2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Guia do Diretor Escolar**, s/d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Guia do Especialista da Educação Básica**, s/d.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE n. 1.812, de 22 de março de 2011**. Anexo III: Termo de Compromisso.

MOREIRA, Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**/[Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 23 mai.2015.

MORIN. Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo:Cortez: Brasília, DF:UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. **Quadros, Tabelas e Figuras. Como formatar, como citar, qual a diferença?** Notas de aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. CNEC-FACECA. Mestrado em Administração, Varginha, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do Ensino uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 5-23. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> > Acesso em 11 de outubro de 2014.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES - estudo longitudinal da geração escolar 2005** – Pólo Rio de Janeiro. Tese Doutorado em Educação. PUC Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 06 out. de 2014.

_____. **Política Curricular brasileira nos anos 2010: Apresentação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em

<<http://www.ppgp2013.caedufjf.net/course/view.php?id=128&topic=2>> Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **O Currículo do Ensino Fundamental a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Disponível em <<http://www.ppgp2013.caedufjf.net/course/view.php?id=128>> Acesso em: 10 out. 2014.

RAPOSO, Gustavo de Resende. Artigo: **A Educação na Constituição Federal de 1988.** Publicado em 04/2005. Disponível em: <<http://www.jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>> Acesso em: 12 jan. 2014.

ROSA, Suely Pereira da Silva. DELOU, Cristina Maria Carvalho. OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão.** Suely Pereira da Silva Rosa. Cristina Maria de Carvalho Delou. Eloíza da Silva Gomes de Oliveira. et. al. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Pereira de. **Deficiência intelectual.** Disponível em: <<http://deficienciaintelectual.blogspot.com.br/2013/02/deficiencia-intelectual-o-uso-da.html>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Susan Stainback e William Stainback. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural:** guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11). Disponível em: < www.aia.org.pt>. Acesso em 08 ago. 2015.

UBÁ. Superintendência Regional de Ensino. **Regimento Interno.** 2006.

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

www.crv.educacao.mg.gov.br

www.educacao.mg.gov.br

www.mec.gov.br

www.simade.caedufjf.net

APENDICES

Apêndice I- Carta de apresentação



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, de _____ de 2014.

Para:

Eu, Marcos Tanure Sanábio, vice-coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho, por meio desta, apresentar o (a) Sr (a). _____ como aluno (a) regularmente matriculado (a) no referido Programa. O (A) mestrando (a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, para tanto, necessitará de dados para dar prosseguimento a sua pesquisa.

Atenciosamente,

Marcos Tanure Sanabio

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora

Apêndice II – Roteiro de entrevista semiestruturada: gestora

Parte I - PERFIL DO PROFISSIONAL

1-Há quanto tempo atua como gestor escolar?

2-Qual o seu nível de formação?

- () Ensino Médio
- () Graduação completa- Qual?_____
- () Graduação incompleta- Qual? _____
- () Pós- graduação Completa- Qual?_____
- () Pós- graduação Incompleta- Qual?_____

3-Qual a sua situação funcional (efetivo, designado)?

4-Quais os motivos o levaram a atuar como gestor?

Parte II – SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1-A escola tem um Projeto Político Pedagógico próprio ou ele vem da Secretaria de Educação?

2- Como se deu a construção do atual PPP? Quais atores estavam envolvidos nesse processo? E quais os papéis desempenhados por eles?

3-Que princípios educacionais norteiam o PPP da escola? Exemplifique.

4-Como se dá a organização do currículo escolar?

5-Como ocorreu ou ocorre a divulgação do PPP na escola?

6- Quais ações foram desenvolvidas no processo de implementação do PPP? Quem participou delas?

Parte III- SOBRE AS CONCEPÇÕES, OS CONCEITOS E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1-O que você entende por Educação Inclusiva?

2-Na sua concepção, a inclusão é igualmente eficiente e possível em todos os casos, inclusive os de deficiência?

3-Como os vice-diretores lidam com a questão da educação inclusiva?

4-Como as supervisoras pedagógicas lidam com a questão da educação inclusiva?

5- Como os professores lidam com a questão da educação inclusiva?

6-Como os alunos lidam com a questão da educação inclusiva?

7-Como as famílias lidam com a questão da educação inclusiva?

8-Referente às pessoas com deficiência, você conhece alguma legislação que garante os direitos dessas pessoas? Cite-a (s).

9-Você conhece alguma legislação específica que garante os direitos da pessoa com deficiência à educação? Cite-a (s).

10-Qual a sua perspectiva sobre o futuro acadêmico dos alunos com deficiência?

Parte IV- SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1-Há quantos alunos, com deficiência diagnosticada, matriculados na escola no ano de 2015? Enumere quais são as deficiências.

2-Como se dá o contato inicial dos alunos com deficiência nesta escola?

3-Você considera que a escola possui infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos adequados aos alunos com deficiência? Se sim, para quais deficiências?

4-Os alunos com deficiência recebem algum tipo de atendimento educacional especializado? Se sim, exemplifique. Se não, justifique.

5-São oferecidos aos professores cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência?

6-Como é a relação da escola com as famílias dos alunos com deficiência?

7-Existe alguma parceria para atendimento aos alunos com deficiência?

8-Na sua concepção, como os alunos lidam com a sua condição de deficiência na escola, em relação aos colegas, professores e funcionários da escola?

09-E os alunos sem deficiência, como lidam com os colegas que são deficientes?

10-Em sua opinião o que pode ser feito para melhorar o atendimento ofertado aos alunos com deficiência matriculados nesta escola?

Apêndice III- Roteiro de entrevista semiestruturada: vice-diretores

Parte I - PERFIL DO PROFISSIONAL

1-Há quanto tempo atua como vice-diretor (a)?

2-Qual o seu nível de formação?

- () Ensino Médio
- () Graduação completa- Qual?____
- () Graduação incompleta- Qual? ____
- () Pós- graduação Completa- Qual?_____
- () Pós- graduação Incompleta- Qual?_____

3-Qual a sua situação funcional (efetivo, designado)?

4-Quais os motivos o levaram a atuar como vice-diretor (a)?

Parte II – SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1-A escola tem um Projeto Político Pedagógico próprio ou ele vem da Secretaria de Educação?

2- Como se deu a construção do atual PPP? Quais atores estavam envolvidos nesse processo? E quais os papéis desempenhados por eles?

3-Que princípios educacionais norteiam o PPP da escola? Exemplifique.

4-Como se dá a organização do currículo escolar?

5-Como ocorreu ou ocorre a divulgação do PPP na escola?

6- Quais ações foram desenvolvidas no processo de implementação do PPP? Quem participou delas?

Parte III- SOBRE AS CONCEPÇÕES, OS CONCEITOS E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1-O que você entende por Educação Inclusiva?

2-Na sua concepção, a inclusão é igualmente eficiente e possível em todos os casos, inclusive os de deficiência?

3-Como a **diretora** lida com a questão da educação inclusiva?

4-Como as supervisoras pedagógicas lidam com a questão da educação inclusiva?

5- Como os professores lidam com a questão da educação inclusiva?

6-Como os alunos lidam com a questão da educação inclusiva?

7-Como as famílias lidam com a questão da educação inclusiva?

8-Referente às pessoas com deficiência, você conhece alguma legislação que garante os direitos dessas pessoas? Cite-a (s).

9-Você conhece alguma legislação específica que garante os direitos da pessoa com deficiência à educação? Cite-a (s).

10-Qual a sua perspectiva sobre o futuro acadêmico dos alunos com deficiência?

Parte IV- SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1-Há quantos alunos, com deficiência diagnosticada, matriculados na escola no ano de 2015? Enumere quais são as deficiências.

2-Como se dá o contato inicial dos alunos com deficiência nesta escola?

3-Você considera que a escola possui infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos adequados aos alunos com deficiência? Se sim, para quais deficiências?

4-Os alunos com deficiência recebem algum tipo de atendimento educacional especializado? Se sim, exemplifique. Se não, justifique.

5-São oferecidos aos professores cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência?

6-Como é a relação da escola com as famílias dos alunos com deficiência?

7-Existe alguma parceria para atendimento aos alunos com deficiência?

8-Na sua concepção, como os alunos lidam com a sua condição de deficiência na escola, em relação aos colegas, professores e funcionários da escola?

09-E os alunos sem deficiência, como lidam com os colegas que são deficientes?

10-Em sua opinião o que pode ser feito para melhorar o atendimento ofertado aos alunos com deficiência matriculados nesta escola?

Apêndice IV- Roteiro de entrevista semiestruturada: supervisora pedagógica

Parte I - PERFIL DO PROFISSIONAL

1-Há quanto tempo atua como supervisora pedagógica nesta escola?

2-Qual o seu nível de formação?

- () Ensino Médio
- () Graduação completa- Qual? ____
- () Graduação incompleta- Qual? ____
- () Pós- graduação Completa- Qual? _____
- () Pós- graduação Incompleta- Qual? _____

3-Qual a sua situação funcional (efetivo, designado)?

4-Quais os motivos o levaram a atuar supervisora pedagógica?

Parte II – SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1-A escola tem um Projeto Político Pedagógico próprio ou ele vem da Secretaria de Educação?

2- Como se deu a construção do PPP? Quais atores estavam envolvidos nesse processo? E quais os papéis desempenhados por eles?

3-sobre a divulgação e implementação do Projeto Político Pedagógico:

3.1-como ocorreu a divulgação?

3.2-quais ações foram desenvolvidas no processo de implementação do PPP? Quem participou delas?

3.3-o PPP da escola traz algo sobre a educação especial? E sobre educação inclusiva? Exemplifique.

3.4- caso ele trate de Educação especial e de educação inclusiva você considera a abordagem suficiente?

Parte III- SOBRE AS CONCEPÇÕES, OS CONCEITOS E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1-O que você entende por Educação Inclusiva?

2-Na sua concepção, a inclusão é igualmente eficiente e possível em todos os casos, inclusive os de deficiência?

3-Como a **diretora** lida com a questão da educação inclusiva?

4-Como **vice-diretores** lidam com a questão da educação inclusiva?

5- Como os **professores** lidam com a questão da educação inclusiva?

6-Como os **alunos** lidam com a questão da educação inclusiva?

7-Como as **famílias** lidam com a questão da educação inclusiva?

8-Referente às pessoas com deficiência, você conhece alguma legislação que garante os direitos dessas pessoas? Cite-a (s).

9-Você conhece alguma legislação específica que garante os direitos da pessoa com deficiência à educação? Cite-a (s).

10-Qual a sua perspectiva sobre o futuro acadêmico dos alunos com deficiência?

Parte IV- SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1-Há quantos alunos, com deficiência diagnosticada, matriculados na escola no ano de 2015? Enumere quais são as deficiências.

2-Como se dá o contato inicial dos alunos com deficiência nesta escola?

3-Você considera que a escola possui infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos adequados aos alunos com deficiência? Se sim, para quais deficiências?

4-Os alunos com deficiência recebem algum tipo de atendimento educacional especializado? Se sim, exemplifique. Se não, justifique.

5-São oferecidos aos professores cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência?

6-Como é a relação da escola com as famílias dos alunos com deficiência?

7-Existe alguma parceria para atendimento aos alunos com deficiência?

8-Na sua concepção, como os alunos lidam com a sua condição de deficiência na escola, em relação aos colegas, professores e funcionários da escola?

09-E os alunos sem deficiência, como lidam com os colegas que são deficientes?

10-Em sua opinião o que pode ser feito para melhorar o atendimento ofertado aos alunos com deficiência matriculados nesta escola?

Apêndice V- Roteiro para o grupo focal: professores**PARTE I - PERFIL DO PROFISSIONAL**

1-Tempo de atuação como professor:

- Até 5 anos De 5 anos a 10 anos
 De 10 anos a 15 anos De 15 anos a 20 anos
 Mais de 20 anos

2- Nível de formação:

- Nível médio Graduação completa
 Graduação Incompleta Pós-graduação Completa
 Pós-graduação Incompleta

3-Cursos de formação especializada para atuar na área da educação especial:

4-Situação funcional:

- efetivo designado ADI 4876

5- O que levou você a escolher a carreira de professor?

PARTE II – SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1- Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalha? Sim Não

1.1. Se sim, como você teve acesso a esse documento:

- através do (a) Diretor (a)
 através do (a) Vice-Diretor (a)
 através do (a) Supervisor (a) Pedagógico (a)
 através de outro (a) Professor (a)

1.2-Como se deu o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico na escola?

1.3-Você participou dele?

1.4-E depois que a proposta foi construída, aconteceu a sua implementação? Descreva como foi.

1.5-Que princípios educacionais norteiam o PPP da escola? Exemplifique.

1.6-Como se dá a organização do currículo escolar?

1.7- Na elaboração do PPP, foram feitas discussões sobre o atendimento a ser ofertado aos alunos com deficiência?

PARTE III- SOBRE AS CONCEPÇÕES, OS CONCEITOS E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 1-O que você entende por Educação Inclusiva?
- 2-Na sua concepção, a inclusão é igualmente eficiente e possível em todos os casos, inclusive os de deficiência?
- 3-Como a diretora lida com a questão da educação inclusiva?
- 4-Como vice-diretores lidam com a questão da educação inclusiva?
- 5- Como as supervisoras pedagógicas lidam com a questão da educação inclusiva?
- 6-Como você lida com a questão da educação inclusiva?
- 6-Como os alunos lidam com a questão da educação inclusiva?
- 7-Como as famílias lidam com a questão da educação inclusiva?
- 8-Referente às pessoas com deficiência, você conhece alguma legislação que garante os direitos dessas pessoas? Cite-a (s).
- 9-Você conhece alguma legislação específica que garante os direitos da pessoa com deficiência à educação? Cite-a (s).
- 10- Quais critérios são utilizados para enturmar os alunos com deficiência?
- 11-Vocês sabem quais critérios são utilizados para que os alunos com deficiência sejam promovidos à série seguinte? O que vocês acham desse critério?
- 12-Como vocês acompanham o desenvolvimento desses alunos?
- 13-Como vocês avaliam esses alunos?
- 14-Como é a participação desses alunos em atividades extraclasse?
- 15-Qual a perspectiva de vocês sobre o futuro acadêmico dos alunos com deficiência?

Parte IV- SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

- 1-Você leciona para alunos com deficiência diagnosticada, matriculados na escola no ano de 2015?
Liste quantos alunos são e as deficiências apresentadas por eles.
- 2-Como se dá o contato inicial entre os alunos com deficiência e os professores nesta escola?
- 3-Que experiências vocês já tiveram com alunos com deficiência?
- 4-Como é a relação da escola com as famílias dos alunos com deficiência?
- 5-Na sua concepção, como os alunos lidam com a sua condição de deficiência na escola, em relação aos colegas, professores e funcionários da escola?
- 06-E os alunos sem deficiência, como lidam com os colegas que são deficientes?

7-Você considera que a escola possui infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos adequados aos alunos com deficiência? Se sim, para quais deficiências?

8-Os alunos com deficiência recebem algum tipo de atendimento educacional especializado? Se sim, exemplifique. Se não, justifique.

9-São oferecidos aos professores cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência?

10-Existe alguma parceria para atendimento aos alunos com deficiência? Comente.

11-Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o atendimento ofertado aos alunos com deficiência matriculados nesta escola?

Apêndice VI - Roteiro de entrevista semiestruturada: alunos com deficiência

- 1-Há quanto tempo estudam nessa escola?
- 2-Qual foi a última escola em que estudaram antes de vir para essa escola?
- 3-Na opinião de vocês, o que mudou de uma escola para outra? Exemplifique.
- 4-Por que vocês vieram estudar nessa escola?
- 5-Ao chegar aqui nessa escola, como vocês se sentiram? E agora, como se sentem?
- 6-Como é estudar nessa escola?
- 7-Como é a relação de vocês com os professores da turma em que estão?
- 8-Como é a relação de vocês com os colegas da turma em que estão?
- 9-Como é a relação de vocês com os funcionários da escola?
- 10-Vocês realizam atividades extraclasse? Descreva como elas acontecem.
- 11-Como os professores avaliam os alunos da turma em que estão?
- 12-Vocês sabem quais critérios são utilizados para que os alunos sejam promovidos à série seguinte? O que vocês acham desse critério?
- 13-Alguns de vocês realizam alguma avaliação de forma diferente que os demais colegas de turma? O que vocês acham disso?
- 14-Na opinião de vocês, os professores dessa escola trabalham para garantir que todos os alunos aprendam? Exemplifiquem.
- 15-O que vocês desejam e esperam dessa escola?
- 16-Para vocês o que é inclusão?
- 17-Vocês consideram que a inclusão é igualmente possível para todos?
- 18-Vocês consideram que essa é uma escola inclusiva?

Apêndice VII- Roteiro de entrevista semiestruturada: familiares de alunos com deficiência

- 1-Há quanto tempo seu (sua) filho (a) estuda nessa escola?
- 2-Qual foi a última escola em que ele (a) estudou antes de vir para essa?
- 3-Na opinião de vocês, o que mudou de uma escola para outra? Exemplifique.
- 4-Como vocês se sentiram ao fazer o primeiro contato com essa escola? E agora, como se sentem?
- 5- Quando seu (sua) filho (a) entrou nessa escola, qual foi o critério utilizado para fazer a enturmação dele (dela)? O que vocês acham desse critério?
- 6-Como é a relação de vocês com os professores da turma do (a) seu (sua) filho (a)?
- 7-Em sua opinião, como se dá a relação dos professores com o (a) seu (sua) filho (a)?
- 8-O que vocês acham da relação de seu (sua) filho (a) com os colegas da escola?
- 09-E com os funcionários da escola?
- 10-Em casa, o que seus (suas) filhos (as) contam sobre a escola?
- 11-Seus (suas) filhos (as) realizam atividades extraclasse? Descreva como elas acontecem.
- 12-Vocês poderiam descrever como os professores avaliam os alunos da turma em que seus (suas) filhos (as) estudam?
- 13- Seu (sua) filho (a) passa por alguma avaliação diferente do que é feito para os demais alunos? O que vocês acham disso?
- 14- Vocês sabem quais critérios são utilizados para que os alunos sejam promovidos à série seguinte? O que vocês acham desses critérios?
- 15-Vocês acompanham o desenvolvimento escolar de seus (suas) filhos (as) De que maneira?
- 16-Na opinião de vocês, os professores dessa escola trabalham para garantir que todos os alunos aprendam? Exemplifique.
- 17-O que vocês desejam e esperam dessa escola em relação à vida acadêmica de seus filhos?
- 18-Para vocês o que é inclusão?
- 19-Vocês consideram que a inclusão é igualmente possível para todos?
- 20-Vocês consideram que essa é uma escola inclusiva? Justifiquem.

Apêndice VIII - Modelo de autorização dos responsáveis legais para a realização de entrevistas com alunos com deficiência

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
mãe/pai/responsável, pelo (a) aluno (a)
_____,
matriculado na E. E. XXXXXXXXXXX, no _____ ano de escolaridade do ensino
_____, em 2015, **autorizo** o (a) menor a
participar de uma pesquisa a ser realizada na E. E. XXXXXXXXXXX, por Luziete
Natalina Ferreira, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora-
UFJF. Os alunos participarão de uma entrevista a ser realizada na E. E.
XXXXXXXX, quando serão ouvidos sobre assuntos referentes à educação
inclusiva. Os relatos dos alunos serão gravados em áudio e serão utilizados
para fins exclusivos da pesquisa de campo mencionada.

Visconde do Rio Branco, 15 de abril de 2015.

Assinatura